

Henri Louis Go
Frédérique-Marie Prot

La pratique du texte libre

Comment transformer sa classe ?



Amis de Freinet
édition numérique libre gratuite

Association **Amis de Freinet**

Objet des statuts : L'Association a pour but de perpétuer, en liaison avec l'ICEM-pédagogie Freinet (Institut Coopératif de l'École Moderne), la FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne), l'Institut Freinet, École Freinet de Vence, les familles Freinet et Lagier-Bruno et toutes les associations du Mouvement Freinet français et international, par les moyens les plus efficaces, le souvenir du grand pédagogue Célestin Freinet, son œuvre pédagogique, philosophique, sociale et politique et de faciliter aux chercheurs l'accès à tous les documents témoignant de cette œuvre et du Mouvement qu'il a fondé.

Site web : asso-amis-de-freinet.org

Contact : conseil.administration@asso-amis-de-freinet.org

Éditions **Amis de Freinet**

Cette édition numérique libre gratuite se situe dans la continuité des éditions papier.

Numérique : Zéro papier mais chacun peut effectuer un tirage papier à sa convenance.

Libre : Au sens de Licence libre mais en respectant le Copyright. Diffusable à volonté.

Gratuite : Il n'y a pas de marchandisation, pas d'échange d'argent.

Responsable de la publication : Hervé Moullé hmoullé@icloud.com

La **Licence libre** permet à l'auteur d'une œuvre d'octroyer aux tiers un certain nombre de libertés comme l'utilisation, la diffusion, la reproduction, la citation.

La **Licence publique Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0** permet toute exploitation de l'œuvre (partager, copier, reproduire, distribuer, communiquer, réutiliser, adapter) par tous moyens, sous tous formats sauf à des fins commerciales. **Partage à l'identique.**

<https://creativecommons.org/cc-licenses>

Le **Copyright** ou **Droit d'auteur** est un ensemble de droits juridiques qui protègent les œuvres originales contre l'utilisation non autorisée. **La modification n'est pas autorisée.**

Il est demandé de **citer le Copyright** lors de l'utilisation d'un extrait de cet ouvrage.

© Henri Louis Go, Frédérique-Marie Prot, Éditions Amis de Freinet, Avril 2026

© Licence publique Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0

ISBN : 979-10-984760-0-6

Amis de Freinet édition numérique libre gratuite n°001 version 20260423

TABLE DES MATIERES

AVERTISSEMENT	8
AVANT-PROPOS	9
INTRODUCTION	12
1. CE QUE FREINET DIT DU TEXTE LIBRE.....	14
1.1. PREMISSES : VERS LA « PEDAGOGIE DE BAR-SUR-LOUP ».....	14
1.1.1. <i>Pour une école de la vie</i>	14
1.1.2. <i>Naissance d'une pédagogie matérialiste</i>	17
1.1.3. <i>Le tournant de 1923</i>	18
1.1.4. <i>Discipline et liberté : position du problème</i>	21
1.1.5. <i>La question morale à l'école</i>	23
1.2. L'IMPRIMERIE A L'ECOLE : « REDRESSEMENT DU PROBLEME EDUCATIF ».....	25
1.2.1. <i>Partir de ce qui est : le Livre de vie</i>	25
1.2.2. <i>Le décisif été de 1925</i>	27
1.2.3. <i>Pédagogie bourgeoise et pédagogie révolutionnaire</i>	29
1.2.4. <i>Vers l'imprimerie à l'école</i>	30
1.2.5. <i>Juillet 1926 : Fondation du collectif « L'imprimerie à l'école »</i>	31
1.3. NAISSANCE D'UN MOUVEMENT PEDAGOGIQUE.....	32
1.3.1. <i>Publication de la brochure L'imprimerie à l'école</i>	33
1.3.2. <i>Les premiers Bulletins de L'Imprimerie à l'école</i>	35
1.3.3. <i>L'Imprimerie à l'École : un mouvement et une revue</i>	35
1.3.4. <i>Création de la Coopérative de l'Enseignement Laïc</i>	37
1.4. PLUS DE MANUELS SCOLAIRES ! (1928).....	38
1.4.1. <i>La synthèse d'Élise Freinet</i>	38
1.4.2. <i>La fonction de manuel scolaire</i>	39
1.4.3. <i>La technique nouvelle</i>	40
1.4.4. <i>Vers un perfectionnisme éducatif</i>	41
1.5. LE SENS NOUVEAU DE LA PEDAGOGIE.....	42
1.5.1. <i>Conception dialectique de l'imprimerie</i>	42
1.5.2. <i>Le problème de la méthode pédagogique</i>	43
1.5.3. <i>La nouvelle technique de travail</i>	45
1.5.4. <i>La liberté d'écrire</i>	45
1.6. LE PAS DE COTE.....	47
1.6.1. <i>L'aventure de Vence (1934)</i>	47
1.6.2. <i>Le texte libre</i>	48
1.6.3. <i>Écrire et lire en langue étrangère</i>	49
1.6.4. <i>Plus de leçons !</i>	50
1.7. SANS DESORDRE, SANS CRISE.....	51
1.7.1. <i>Écrivons d'abord !</i>	51
1.7.2. <i>Modernisez votre école !</i>	53
1.8. LE TEXTE LIBRE LIBRE.....	54
1.8.1. <i>Méthodes naturelles</i>	54
1.8.2. <i>Repères pour le texte libre en maternelle et au Cours Préparatoire</i>	55
1.8.3. <i>Approfondissement du texte libre</i>	57
1.8.4. <i>La formation de l'instituteur pédagogue</i>	60
2. POUR UNE PRATIQUE CORRECTE DU TEXTE LIBRE.....	63
2.1. TROIS PRINCIPES : EXPRESSION, TATONNEMENT, TRAVAIL.....	64
2.1.1. <i>Un milieu pour les tâtonnements</i>	65
2.1.2. <i>Un milieu pour le travail</i>	67
2.2. PRATIQUER EN METHODES NATURELLES.....	68
2.2.1. <i>La pratique du texte libre en maternelle</i>	69
2.2.1.1. <i>Quelques conseils pour la pratique en maternelle</i>	69
2.2.1.2. <i>Premiers éléments de pratique en maternelle</i>	71
2.2.1.3. <i>Pour les plus avancés en maternelle</i>	73
2.2.2. <i>La pratique du texte libre au Cours Préparatoire</i>	74
2.2.2.1. <i>Quelques conseils pour la pratique au Cours Préparatoire</i>	74
2.2.2.2. <i>Éléments de pratique au Cours Préparatoire</i>	76
2.2.2.3. <i>Des exemples de tâtonnement au Cours Préparatoire</i>	79

2.2.3. <i>La pratique du texte libre en Cours Élémentaire et Cours Moyen</i>	96
2.2.3.1. Quelques conseils pour la pratique en Cours Élémentaire et Cours Moyen	96
2.2.3.2. Pratique chez les “grands”	97
2.2.3.3. Conclusions sur la pratique du texte libre	99
3. TRANSFORMER SA PEDAGOGIE	100
3.1. EXPERIMENTER LE TEXTE LIBRE	100
3.1.1. <i>Généalogie du projet</i>	101
3.1.2. <i>Mise en mouvement du programme de recherche</i>	102
3.1.3. <i>Première phase de l'expérimentation : le démarrage</i>	103
3.1.3.1. Dans l'école A	104
3.1.3.2. Dans l'école B	108
3.1.3.3. Dans l'école C	110
3.1.4. <i>Deuxième phase de l'expérimentation : le voyage</i>	118
3.1.4.1. Deuxième partie de la première année	118
3.1.4.2. Synthèse des deux années suivantes.....	124
3.2. ANALYSE DE CETTE EXPERIMENTATION	131
3.2.1. <i>L'importance de la méthode ascendante et le temps long</i>	131
3.2.2. <i>Une reconversion de mentalité ?</i>	132
POUR NE PAS CONCLURE	136
REFERENCES	138
ANNEXE 1 : SOURCES	140
ANNEXE 2 : ETUDES SUR (OU EN RAPPORT AVEC) LE TEXTE LIBRE.....	144
ANNEXE 3 : DES TEXTES LIBRES.....	145

Aux Amis de Freinet

Les auteurs

Les coauteurs de ce livre sont enseignants-chercheurs à l'Université de Lorraine au moment de l'écriture de ce livre. En lien avec l'École Freinet, ils ont fondé un collectif de recherche : *Cliniques freinetiennes (CF)*.

Henri Louis Go

Instituteur de 1977 à 1991 dans le Var. Titulaire du cours préparatoire à l'école Freinet expérimentale de Draguignan (1983-1988). Pendant cette période, responsable départemental (Var) de l'ICEM. Responsable national du chantier *Méthode Naturelle* de l'ICEM. Membre du Comité de rédaction de *L'Éducateur*, revue nationale de l'ICEM alors dirigée par Guy Champagne. Outre l'ensemble des militants de l'ICEM à cette époque, il a connu plus particulièrement à partir des années 1970, parmi les proches d'Élise Freinet : Édith et Roger Lallemant, Suzanne et Lucien Daviault, Victor Pastorello, Honoré Alziary, Georges Jaegly, Michel Launay, Simone Sence, Madeleine Porquet, Lucienne Balesse, Paul Delbast, Paul Le Bohec, Janou et Edmond Lèmery, Michel Barré, Madeleine Freinet, Carmen Montès, Brigitte Konecny. Il a soutenu une thèse de doctorat sur la pédagogie de l'École Freinet en 2005. Il est cofondateur en 2009, avec Carmen Montès et Brigitte Konecny, de l'Institut Freinet de Vence (dont Freinet avait esquissé le projet peu avant sa mort).

Frédérique-Marie Prot

Professeure des écoles de 2001 à 2015 en Meurthe-et-Moselle. Stages et remplacements dans des classes à pédagogie Freinet. À partir de 2015, elle a connu Carmen Montès et Brigitte Konecny, Janou et Edmond Lèmery. Elle a soutenu une thèse de doctorat sur la pédagogie de l'École Freinet en 2018. Elle est la coordonnatrice scientifique de l'École Freinet.

« Le premier principe de notre pédagogie : l'*expression libre* par l'Imprimerie à l'école. C'est peu, mais c'est là toute une révolution ».

Célestin Freinet¹.

¹ Freinet, C. (octobre 1934). L'expression libre par l'imprimerie à l'école. *L'Éducateur Prolétarien*, 10e année, 2, 28-29.

Avertissement

Les indications bibliographiques données renvoient aux références en fin de livre.

Par exemple :

(Freinet C., 1964, p. 37).

Pour éviter toute confusion et par souci de rigueur dans l'indication de nos sources, nous donnons systématiquement les références précises des autres citations dans les notes de bas de page, mais les lecteurs peuvent très bien ne pas les consulter (et y revenir éventuellement plus tard), s'ils préfèrent poursuivre leur lecture de façon linéaire.

Par exemple :

Freinet, C. (1925). Vers l'école du prolétariat. Les manuels scolaires. *Clarté*, 4e année, 73, 179-180.

Nous suggérons de lire l'ouvrage dans l'ordre de ses trois parties, mais chaque partie peut être lue indépendamment des deux autres. Le lecteur sera invité, dans la deuxième partie, à une littérature un peu inhabituelle, celle des *transcriptions* de films d'étude. Cette lecture peut être rébarbative au premier abord, mais si l'on a la patience de s'y abandonner, on entrera dans la vraie vie de la classe. Dans la troisième partie, le récit de terrain peut également paraître austère à la lecture. Mais si l'on parvient à l'aborder sereinement, on suivra ainsi au plus près l'expérience des professeures. De notre point de vue, cette littérature concrète vaut autant, sinon mieux, que les réflexions générales souvent très éloignées de la pratique elle-même.

Enfin, nous sommes heureux de partager ce livre en accès libre et gratuit grâce au soutien de l'association « Amis de Freinet », et d'inaugurer ainsi sa collection d'ouvrages en ligne.

Avant-propos

L'écriture de cet ouvrage est le fruit d'une volonté double.

Il s'adresse le plus largement possible aux professeurs des écoles soucieux de faire de nouvelles expériences dans leurs pratiques d'enseignement et d'éducation, c'est pourquoi nous avons tenté d'éviter le plus possible le jargon de type universitaire.

Nous avons cependant adopté une méthodologie de recherche la plus rigoureuse possible afin de proposer une description suffisamment précise et complète de cette œuvre pédagogique nommée le *texte libre*.

Pour ce faire, nous avons procédé à une double enquête.

D'abord, une enquête de terrain, avec l'objectivation des pratiques effectives de cette technique pédagogique appelée *texte libre* à l'École Freinet² – école d'Élise et Célestin Freinet³ depuis sa création en 1934. L'effort pour en comprendre le sens nous mobilise, depuis de nombreuses années, dans un collectif s'efforçant d'articuler de façon coopérative les places de professeur, de formateur et de chercheur⁴.

Ensuite, nous avons recherché dans diverses archives freinetiennes les principaux écrits, ou les plus significatifs, qui présentent le *texte libre*, ou qui s'y réfèrent car il existe de nombreux écrits de Célestin Freinet qui n'ont pas pour objet le *texte libre* mais dans lesquels, à un moment ou un autre, il y fait allusion. Nous avons inventorié les écrits, en ordre chronologique, qui nous paraissaient les plus représentatifs de ce que l'on pourrait considérer comme la construction, au fil du temps, d'une pédagogie freinetienne du *texte libre* – cette liste n'est bien sûr pas exhaustive. La raison en est que la technique du *texte libre* est complexe et ne devrait pas être isolée de ce que Freinet, à partir de janvier 1963, décida d'appeler « la pédagogie Freinet ». Cette pédagogie est constituée d'une théorie, d'un ensemble de techniques et d'un état d'esprit. Dans notre ouvrage, nous appuyons toujours notre propos sur des extraits de textes afin de donner à voir la variété, la profusion et la profondeur des écrits freinetiens. Nous sommes conscients que cela alourdit un peu la lecture, mais cela permet aux lecteurs, s'ils le souhaitent, de se reporter tranquillement aux sources, et d'utiliser ce livre comme une boîte à outils pour réfléchir aux situations pratiques.

La liste de textes que nous proposons en Annexe 1 ne comprend que des écrits de Célestin Freinet – publiés entre 1926 et 1966 –, en vue d'établir une sorte de référence de ce que l'on peut considérer comme la *Technique Freinet du texte libre* héritée du fondateur.

² Sur la colline du Pioulier, à Vence (06), 1133 chemin Célestin Freinet.

³ Célestin Freinet est né à Gars (06) en 1896, décédé à Vence en 1966. Élise Lagier-Bruno est née à Vallouise (05) en 1898, décédée à Vence en 1983. Chaque école où les professeurs pratiquent la “pédagogie Freinet” a ses spécificités. À Vence, dans l'École Freinet historique, les professeurs s'efforcent de préserver les pratiques pédagogiques telles qu'elles ont été transmises par Élise Freinet elle-même dans les années 1970. Voir à ce sujet : Go, H.L. et Riondet, H.L. (2020).

⁴ Voir à ce sujet : Go, H.L. (2007). Outre de nombreux articles, chapitres d'ouvrages, communications, et aussi masters d'étudiants à Nancy, plusieurs thèses ont déjà été soutenues sur cette question : Gégout (2017) ; Prot (2018) ; Bouchet-Gimenez (2022) – d'autres sont en cours : Aubard (commencée en 2023) ; Simo (commencée en 2023) ; Rugovaj (commencée en 2024). Citons également les travaux de Xavier Riondet dans ce domaine, et bien sûr les séminaires internes à l'Institut Freinet de Vence avec l'École Freinet et tout cela représente l'activité du collectif de recherche *Cliniques freinetiennes (CF)*.

Mais dans les revues créées par Freinet (en particulier : *L'Imprimerie à l'École* ; *L'Éducateur Prolétarien* ; *L'Éducateur*), on trouve également un certain nombre d'articles de militants du Mouvement Freinet qui s'expriment à propos du *texte libre* – notamment les contributions d'Élise Freinet – qu'il est intéressant de consulter dans les archives. Nous proposons d'ailleurs en Annexe 2 une liste d'ouvrages de divers auteurs (militants du Mouvement Freinet ou universitaires) en rapport avec le *texte libre*. Beaucoup d'autres propos peuvent être rencontrés sur le site d'archives d'Hervé Moullé⁵, celui de l'association Amis de Freinet⁶ ou de l'Institut Coopératif de l'École Moderne⁷ et dans les médias de ses groupes départementaux, dans les échanges avec des “praticiens Freinet”, et plus généralement en consultant des ouvrages et des documents d'archives⁸. Ces propos produisent d'ailleurs un intéressant effet de controverse dans la mesure où tous ne convergent pas pour ce qui concerne la pratique du *texte libre*.

Tout au long de sa vie, Freinet insista sur le fait que les techniques pédagogiques ne doivent pas être figées et doivent évoluer, s'adapter, en fonction des changements de la société :

« Les Techniques Freinet ne sont pas en 1965 ce qu'elles étaient en 1940 parce que de nouveaux outils et de nouvelles techniques sont venus enrichir et faciliter notre travail. Elles ne seront pas en 1970 ce qu'elles sont aujourd'hui, si nous sommes en mesure de continuer, ensemble, les progrès techniques indispensables » (Freinet C., 1964, p. 37).

Quelle que fût par exemple son estime, et même son admiration, pour l'œuvre de Maria Montessori⁹, il considérait que « la Méthode Montessori » était dépassée car elle constituait le prototype d'un ensemble pédagogique « définitivement monté par son initiateur, qu'il faut prendre tel qu'il est, l'auteur seul ayant autorité pour en modifier les données » (*id.*). Déjà en 1925, Freinet observait que

« Mme Montessori se flatte, d'une façon parfois bien immodeste, d'avoir établi *scientifiquement* son matériel, d'avoir découvert cet “appareil scientifique” nécessaire et suffisant à une bonne éducation. Nous pensons qu'elle exagère. Son matériel est un énorme progrès, surtout celui qu'elle destine aux écoles maternelles. On aurait tort cependant de le considérer comme définitif. Car il n'y a rien d'aussi dangereux qu'une méthode qui se fixe, qui se fige dans sa forme – et qu'un auteur qui tient pour intangible son système “breveté” »¹⁰.

La critique freinetienne de Montessori se retrouve vingt ans plus tard dans *L'École moderne française*, où il considère cette pédagogie comme « trop faussement scientifique, trop formelle » (Freinet, 1968, p. 27). Après son séjour en URSS, Freinet remarquait d'ailleurs ceci :

« C'est certainement parce que la méthode Montessori synthétise cette éducation dans une sorte de serre chaude, qu'elle est l'objet, dans le monde pédagogique russe, d'une impopularité notoire. L'esprit à tendance religieuse de la méthode Montessori contribue sans doute aussi à cette désaffection étonnante »¹¹.

⁵ www.ecolebizu.org/adf

⁶ www.asso-amis-de-freinet.org

⁷ www.icem-pedagogie-freinet.org

⁸ En particulier : le fonds Freinet aux Archives départementales de Nice, le fonds Freinet à la Médiathèque de Vence, les archives du Centre de ressources international Amis de Freinet à Mayenne.

⁹ Sur cette œuvre, voir les travaux de Bérengère Kolly.

¹⁰ Freinet, C. (19 avril 1925). Note sur l'adaptation de notre enseignement. La méthode Montessori. Le mouvement Decroly. *L'École Émancipée*, 15^e année, 29, 379-380.

¹¹ Freinet, C. (17 janvier 1926). Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique. Le travail et la vie à l'école russe (II). *L'École Émancipée*, 16^e année, 17, 236-237.

Cela dit, Freinet n'eut de cesse de mettre en garde contre ce qu'il appelait des « déviations » dans les techniques. C'est là un réel problème que l'on ne peut ignorer : ne pas figer la pratique, certes, mais à condition de ne pas la trahir :

« Oui, il y a un esprit des Techniques Freinet, et nous le considérons comme essentiel. Mais cet esprit devrait naître automatiquement de l'emploi de nos outils, si nous n'étions pas déformés au point de les employer à contresens » (Freinet, 1964, p. 38).

La liberté pédagogique inscrite en France dans l'article L912-1-1 du Code de l'éducation depuis le 24 avril 2005 reconnaît chaque professeur comme responsable de ses choix dans la manière d'appliquer les programmes nationaux. La pratique du *texte libre* relève donc elle-même de l'initiative personnelle. Mais elle ne saurait pour autant correspondre à “n'importe quelle” pratique à partir du moment où le nom de Freinet lui est associé¹². Il s'agit pour nous d'esquisser les contours de ce que Freinet pouvait qualifier de “technique souhaitable” et qui pourrait aussi être considéré comme *pratique(s) correcte(s)*. Aujourd'hui, les conceptions et les pratiques du *texte libre* peuvent être tellement variées qu'il nous a semblé urgent d'en établir la culture héritée du fondateur, de façon à disposer de repères fiables dans les choix pédagogiques faits par les professeurs. Si tout enseignant peut s'autoriser de soi-même à faire pratiquer quelque chose comme le *texte libre*, il ne saurait pour cela s'autoriser du nom de Freinet sans veiller à mettre en œuvre de façon suffisamment correcte cette technique pédagogique.

Enfin, Freinet a souvent soutenu que si la pratique de cette pédagogie est essentiellement ancrée dans des techniques, c'est pour être praticable par n'importe quelle personne sans qu'elle ait besoin d'avoir d'exceptionnels talents de pédagogue. Voilà toute la tension que notre livre se propose d'explorer, en espérant se rendre utile à tous les professeurs désireux d'offrir à leurs élèves ce remarquable espace de création et de réflexion.

¹² À l'inverse, l'utilisation du nom d'une *Technique Freinet* (par exemple : le *plan de travail*) sans y associer immédiatement le nom de Freinet, pose problème, notamment un problème déontologique d'ordre scientifique, et un problème éthique.

Introduction

Il est certain que l'aventure pédagogique de l'instituteur Célestin Freinet commence par le rejet de l'utilisation des manuels scolaires. Car ces livres, même les mieux faits dit Freinet, sont « des tyrans qu'il faut imposer aux élèves, à heure fixe » (Freinet, 1927, p. 4). La question de l'intérêt ou de la nocivité pédagogique des manuels scolaires est un véritable serpent de mer dont on discute depuis le XIXe siècle. Voici plus complètement ce qu'en disait déjà Freinet au tout début de sa carrière¹³ :

« *Les manuels sont un moyen d'abrutissement.* Ils servent, basement parfois, les programmes officiels. Quelques-uns les aggravent même, par je ne sais quelle folie de bourrage à outrance. Mais rarement des manuels sont faits pour l'enfant. Ils déclarent faciliter, ordonner le travail du maître ; ils se vantent de suivre pas à pas... les programmes. Mais l'enfant *suivra*, s'il peut. Ce n'est pas de lui qu'on s'est occupé. C'est pourquoi les manuels préparent la plupart du temps l'asservissement de l'enfant à l'adulte, et plus spécialement à la classe sociale qui, par les programmes et les crédits, dispose de l'enseignement. Il y a bien quelques pédagogues ingénus qui se basent au contraire sur les désirs et les besoins de l'enfant pour arriver à une conception moins orthodoxe de l'enseignement. Mais on tolère à peine leurs manuels. En tous cas les maisons d'édition bien pensantes ne daignent pas s'en charger. Et seuls connaissent les grands tirages les manuels les plus pernecieux. Même, les manuels seraient-ils bons, il y aurait tout intérêt à en réduire le plus possible l'emploi. Car le manuel, surtout employé dès l'enfance, contribue à inculquer *l'idolâtrie de l'écriture imprimée*. Le livre est bientôt un monde à part, quelque chose d'un peu divin, dont on hésite toujours à contester les assertions : « C'est dans le livre... » Tandis qu'il serait désirable justement d'enseigner que le livre n'est qu'une pensée imprimée – comme toute pensée, sujette à erreur – et qu'on doit pouvoir contredire comme on contredit quelqu'un qui parle. Les manuels tuent ainsi tout sens critique ; et c'est probablement à eux que nous devons ces générations de demi-illettrés qui croient, mot pour mot, tout ce que contient leur journal. Et s'il en est ainsi, la guerre aux manuels est vraiment nécessaire. *Mais les manuels asservissent aussi les maîtres.* Ils les habituent à distribuer uniformément, et durant des années, la matière incluse, sans se soucier si l'enfant peut se l'assimiler. La néfaste *routine* s'empare de l'éducateur »¹⁴.

À la question de savoir quel est alors le cœur de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet, nous répondons sans hésiter que c'est le *texte libre*. Notre ouvrage a pour ambition d'aider à en saisir le sens. Nous verrons également que la pratique du *texte libre* peut conduire, en toute logique, à « révolutionner » l'ensemble de sa pédagogie en transformant l'organisation de la classe par l'institution d'un tiers entre le maître et l'élève. Ce verbe ne doit pas inquiéter : l'introduction du *texte libre* dans la classe prépare à la compréhension et à l'intégration de l'ensemble du système freinetien.

Si le vocable de *texte libre* n'est apparu qu'à partir de 1936, sa pratique existait déjà lors l'introduction de l'imprimerie, en octobre 1924, dans la classe de Freinet au Bar-sur-Loup, dans les Alpes-Maritimes. Ce qu'il appelait alors « rédaction libre » contenait déjà la notion devenue centrale, dans cette pédagogie, d'*expression libre* et qui fut systématisée par Élise Freinet. Quelle est sa visée ? On peut la voir comme la parole enfin donnée aux enfants sur ce qu'ils vivent :

¹³ La critique des manuels scolaires, en particulier d'histoire – nationalistes et militaristes –, avait été engagée dès 1921 dans le milieu syndical de l'Internationale de l'Enseignement dont Freinet était un membre actif.

¹⁴ Freinet, C. (1 avril 1925). Vers l'école du prolétariat. Les manuels scolaires. *Clarté*, 4e année, 73, 179-180. Un extrait de cet article est reproduit par Élise Freinet (p. 39) dans *Naissance d'une pédagogie populaire*.

« Nous avons voulu, par des techniques qui maintiennent intacte la curiosité enfantine, aider les jeunes personnalités à se saisir intimement et puissamment du monde qui les entoure. Mais nous disons que, pour cela, il ne faut partir arbitrairement de l'adulte, mais asseoir sur les pensées véritables, sur les sentiments, sur les besoins des enfants tout notre système éducatif. *L'expression libre* est donc nécessairement le fondement pratique de notre technique : les livres d'enfants sont la littérature de base, le pont jeté entre la pensée enfantine et la pensée adulte »¹⁵.

En évoquant un premier livre d'enfant publié par le mouvement pédagogique qu'avait créé Roger Cousinet¹⁶, Freinet en fit cependant la critique : pour lui, la fillette de 9 ans qui avait écrit un petit livre intitulé *Le roi des animaux*¹⁷ avait « un comportement d'auteur et d'illustrateur », elle faisait partie de ce qu'il appela des enfants « surnormaux ». Tout en reconnaissant la valeur du résultat, Freinet précisait donc :

« Nous comprenons autrement les œuvres d'enfants : nous ne voulons pas habituer nos élèves à faire de la littérature, mais seulement leur apprendre à s'exprimer, à extérioriser leur pensée »¹⁸.

Il y a là une distinction très caractéristique de la pensée freinetienne – sur laquelle nous reviendrons –, entre le rejet de l'élitisme ou de la performance dans la vie scolaire, et pourtant une éducation à la rigueur dans le travail.

Dans un contexte où les orientations ministérielles sont particulièrement floues et les conditions d'exercice du métier souvent difficiles, comment faire trouver aux élèves le goût du travail à l'école, qui est comme le dit Meirieu (2001, p. 3) « une affaire fort sérieuse » ? C'est cette position originale de Freinet que nous souhaitons donner à comprendre, et qui constitue la grande particularité de sa pédagogie populaire.

¹⁵ Freinet, C. (mars 1934). L'avenir de notre technique. *L'Éducateur Prolétarien*, 9e année, 6, 295-299.

¹⁶ Cousinet (1881-1973), Inspecteur de l'Instruction Publique puis de l'Éducation Nationale, fit expérimenter le travail libre par groupes, et fonda l'École nouvelle de La Source à Meudon en 1946.

¹⁷ Roger Cousinet avait fondé en 1921 une association pédagogique, *La Nouvelle Éducation*, et une revue du même nom. C'est dans ce cadre qu'il publia ce premier livre d'enfant.

¹⁸ Freinet, C. (octobre 1929). Les livres. *L'Imprimerie à l'École*, 5e année, 26, 17.

1. Ce que Freinet dit du texte libre

« Mais nous voulons l'apprentissage du travail et de la vie par le travail et non par les livres »¹⁹.

Dans cette première partie, nous tentons donc de reconstituer la pensée freinetienne du *texte libre*. Tant de choses ont été dites, et continuent de l'être, sur le *texte libre* qu'il était donc nécessaire de revenir à la source. Il ne s'agit bien sûr pas d'exposer ce qui serait la vérité définitive de cette technique afin de l'immobiliser, mais de donner à comprendre comment Freinet en a construit la signification en nous indiquant une suffisamment bonne façon de s'y prendre dans la pratique.

La pratique pédagogique du *texte libre* ne peut être dissociée de tout un arrière-plan philosophico-politique que nous allons tenter de rendre perceptible. Mais il ne s'agit pas d'une pensée dogmatique, elle tente de passer entre le rocher des doctrines idéalistes et le rocher des assujettissements conformistes. Comme l'écrivit Élise Freinet (1968, p. 30), « il n'y a pas d'éducation idéale », et l'enjeu n'est pas de rêver une pédagogie idéale hors-sol ou accessible à un petit nombre seulement d'enfants privilégiés guidés par des éducateurs de génie. C'est au contraire d'inscrire dans la réalité commune et publique cette pédagogie offerte au plus grand nombre²⁰ – une pédagogie *moderne* et *populaire*, prise dans une conjoncture politique où l'on mène une lutte pour l'égalité concrète.

1.1. Prémisses : vers la « pédagogie de Bar-sur-Loup »

Après une longue convalescence faisant suite à sa blessure de guerre en 1917²¹, âgé de 23 ans, Freinet occupa son premier poste fixe d'instituteur à Bar-sur-Loup en janvier 1920²². Nous allons essayer de décrire au plus près la formation de sa pensée pédagogique.

1.1.1. Pour une école de la vie

C'est en mai 1920 que fut publié son premier article dans la revue *École Émancipée*²³ : « Capitalisme de culture ». Dans cet article il est dit que le socialisme doit promouvoir un « nouvel esprit »²⁴. Ce fut pour Freinet le début d'une longue et prolifique production

¹⁹ Freinet, C. (1 juillet 1924). L'École du travail. *Clarté*, 3e année, 62, 309-312.

²⁰ Voir à ce sujet l'ouvrage de Nicolas Go : *Pour l'École moderne*.

²¹ Voir sur cette période : Go et Riondet, 2020, vol. I, (p. 209-213).

²² Pour être plus précis, Freinet obtint son premier poste d'instituteur comme remplaçant à Contes (à 20km au nord de Nice) du 17 janvier au 17 février 1919. Sa santé restait fragile, et il fut en congé de maladie dans son village natal à Gars du 17 février au 28 avril 1919, où il lisait le roman *Clarté* d'Henri Barbusse, qui venait de paraître chez Flammarion. Puis il fit un remplacement à Daluis (à 90km au nord de Nice) du 28 avril à la fin juillet 1919. Il demeura à nouveau en congé à Gars jusqu'au 31 décembre 1919. Il fut inspecté à Bar-sur-Loup le 12 mai 1920, et le rapport mentionne « un état de santé débile » qui entrave l'instituteur dans la préparation de sa classe et dans son action (Go et Riondet, 2020, vol. I, p. 213-214).

²³ Voir sur cette revue : André D. Robert (1997 ; 2006). Voir également le dossier réuni par Geneste et Vey (1996). Voir sur le site BNF/Gallica les archives de la revue *École Émancipée* : [En ligne] <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34360662w/date>

²⁴ Cet article est en réalité la traduction, par Freinet, d'un article écrit en Allemand par un pédagogue nommé Adolphe Rochl.

d'articles²⁵. Mais c'est déjà dans le numéro d'*École Émancipée* du 7 mai 1921 qu'apparut une esquisse de sa philosophie pédagogique, lorsqu'il répondait à la question d'un certain "brûleur de loups"²⁶ : « Comment rattacher l'École à la Vie ? ». Une telle précocité dans la pensée de ce jeune instituteur, pas même bachelier, ne peut qu'étonner. Dans cet article, Freinet reprenait à son compte l'expression d'une « école dans la vie » que le neuropsychiatre et pédagogue belge Ovide Decroly avait utilisée dès 1908.

Pour Freinet, « c'est avouer implicitement la faillite de l'École si on est obligé de "la rattacher à la vie" »²⁷ ; la tâche que nous devrions accomplir serait de « relier l'École à la vie en identifiant l'École et la vie » (*id.*). Il se démarquait en cela de Decroly et citait l'exemple d'une expérience d'école nouvelle : celle qui se poursuivait à Hambourg dans une optique anarchiste. Dans la perspective révolutionnaire qui était la sienne, Freinet interrogeait cependant ses camarades syndicalistes²⁸ sur le terrain pédagogique : « après la Révolution, ferez-vous l'école pour l'enfant ? » L'école sera-t-elle une école pour l'État communiste ? (*id.*). La position du jeune Freinet était alors que l'école devrait être débarrassée de l'emprise de l'État, et qu'il fallait faire vivre les enfants « de leur vie à eux » (*id.*). L'école du capitalisme nourrit les élèves de matières indigestes, écrit Freinet, alors qu'elle ne devrait pas être « le lieu où l'on apprend telles ou telles choses d'un programme défini. L'école doit être l'apprentissage de la vie » (*id.*). C'est que le jeune Freinet avait lu *L'Émile*, auquel il se référa souvent dans ses articles :

« Vivre est le métier que je veux lui apprendre. Il s'agit moins de l'empêcher de mourir que de le faire vivre. Vivre, ce n'est pas respirer, c'est agir, c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de nos facultés, de toutes les parties de nous-mêmes qui nous donnent le sentiment de notre existence. L'homme qui a le plus vécu n'est pas celui qui a compté le plus d'années, mais celui qui a le plus senti la vie » (Rousseau, 2009, p. 52).

Freinet avait soulevé d'emblée cette question en traduisant donc de l'allemand l'article du pédagogue Adolphe Rochl : « Pédagogie de notre nature la plus intime. Capitalisme de culture »²⁹. Pour qu'il y ait une école socialiste, il faudrait révolutionner toute notre école et remplacer la scolastique accumulation de culture, par la vie (*id.*). Après le grand congrès syndical des instituteurs du 11 au 15 août 1920 à Bordeaux, Freinet avait écrit un article³⁰ en commun avec « son bon ami » Heinrich Siemss³¹, directeur d'une école populaire anarchiste de quatorze classes dans le quartier d'Altona à Hambourg et membre, comme Freinet, de

²⁵ Quatre ans plus tard, Freinet développa dans un article cette idée du *capitalisme de culture* : Freinet, C. (1 juin 1924). Vers l'école du prolétariat : la dernière étape de l'école capitaliste. *Clarté*, 3e année, 60, 263-264.

²⁶ Il s'agit du pseudonyme d'un collaborateur de *L'École émancipée*, auquel Freinet répondait dans cet article. L'origine du terme *brûleur de loups* est liée à la pratique de battues organisées au XVIIIe siècle dans le Dauphiné pour éradiquer les meutes trop importantes à l'époque. Les animaux étaient rabattus vers des fosses remplies de piques, auxquelles on mettait le feu pour s'assurer de leur mort, ou bien on les entourait d'un feu de broussailles. Une chose curieuse est que fut fondée le 1er novembre 1921 à Lyon et Grenoble une nouvelle revue dauphinoise : *Le brûleur de loups* (période de parution : 1921-1925).

²⁷ Freinet, C. (7 mai 1921). Comment rattacher l'école à la vie. *L'École Émancipée*, 12e année, 32, 126.

²⁸ Il adhéra à la Fédération des Membres de l'Enseignement Laïc à la fin de l'année 1919, et à l'Internationale de l'Enseignement dont il devint un membre actif. Voir par exemple : Freinet, C. (18 juin 1921). Appel aux internationalistes. *L'École émancipée*, 11e année, 38, 150.

²⁹ Freinet, C. (22 mai 1920). Capitalisme de culture. *L'École Émancipée*, 10e année, 35, 134.

³⁰ Freinet, C. (23 octobre 1920). Pour la révolution à l'école. *L'École Émancipée*, 11e année, 4, 15.

³¹ Freinet, C. (11 mars 1922). Une autre forme de la réaction. *L'École Émancipée*, 12e année, 24, 94.

l'Internationale de l'Enseignement³². Dans cet article, l'enseignement est défini par les syndicalistes allemands comme une *science de la vie* : « l'éducation est l'action de la vie sur la vie. Il est impossible d'en faire un système ». Quelques mois plus tard, Freinet signa un article dans lequel il jugeait faux de prétendre « qu'on ne peut rien faire avant le renversement de la bourgeoisie », on pouvait au contraire former « des éducateurs révolutionnaires »³³. Dans les débats internes à son courant syndical, rappelant que pour Lénine la révolution serait nécessairement suivie d'une longue période de dictature contre les ennemis du communisme, il prit quant à lui résolument la position de l'éducateur : « Libérons-nous de tous les dogmes ; faisons l'école pour l'enfant »³⁴.

Pendant l'été 1922, Freinet fut invité à Hambourg par son « frère » Siemss³⁵. Dans le récit qu'il fit de son séjour, dont *L'École Émancipée* publia des extraits, Freinet dit sa stupéfaction de voir l'autonomie des élèves : « À mon grand étonnement je dois dire que je n'ai pas vu un alignement ni une marche au pas dans les longs couloirs cirés. Rien de mathématique : *du mouvement, de la vie* »³⁶. En revanche, dans une recension de l'ouvrage d'Adolphe Ferrière *L'école active*, Freinet soulignait le formalisme de l'école actuelle et « *son habitude de se faire une place en marge de la vie* »³⁷. Cela va même plus loin, puisque dans une autre recension, cette fois-ci d'un ouvrage d'Emma Pieczynska³⁸ relatant des propos de Rabindranath Tagore³⁹ lors de son séjour à Genève en 1921, Freinet choisit cette citation : « Selon l'école, la vie est à l'état parfait quand on permet qu'on la traite comme une morte, qu'on la dissèque et qu'on la découpe en compartiments symétriques »⁴⁰. En résumé, l'école *traditionnelle*, dont le modèle était celui des écoles chrétiennes où fut conçu l'enseignement simultané, cette école devenue « actuelle » – celle de la république au service du capitalisme – devait être *renovée* en devenant « une initiation pratique à la vie elle-même en général, et à la vie sociale en particulier »⁴¹.

Comme le souligne Élise Freinet,

« Il avait définitivement compris qu'il lui faudrait chercher dans la vie même des enfants les éléments nouveaux de son travail pédagogique, s'appuyer sur leurs intérêts profonds pour satisfaire ce besoin d'activité dont Ferrière avait dit si magistralement la nouveauté dans son *École active* » (Freinet, É., 1968, p. 27).

Cette notion de *vie*, omniprésente chez Freinet, est en réalité un concept majeur qu'il a progressivement construit. Certains considèrent que Freinet n'était pas un homme de concepts,

³² Sur la question de ces affiliations syndicales, voir l'intéressant article de Laurent Frajerma (2001).

³³ Freinet, C. (12 mars 1921). Pour la révolution à l'école. *L'École Émancipée*, 11e année, 24, 95.

³⁴ Freinet, C. (4 juin 1921). Contre une pédagogie syndicale. *L'École Émancipée*, 11e année, 36, 142-143.

³⁵ Freinet, C. (18 juin 1921). Appel aux internationalistes. *L'École Émancipée*, 11e année, 38, 150.

³⁶ Freinet, C. (29 octobre 1922). Dans une école prussienne : un matin de rentrée. *L'École Émancipée*, 13e année, 5, 64-65.

³⁷ Freinet, C. (11 novembre 1922). L'école active, par AD. Ferrière, Directeur du Bureau International des Écoles Nouvelles. *L'École Émancipée*, 13e année, 7, 97-98.

³⁸ Emma Pieczynska-Reichenbach (1854-1927), féministe suisse.

³⁹ Prix Nobel de littérature en 1913, Tagore (1861-1941) avait fondé en 1901 une école nouvelle à Santiniketan (nord-est de l'Inde), et en 1921 une université dans la même ville.

⁴⁰ Freinet, C. (31 mars 1923). Tagore éducateur, par E. Pieczynska. *L'École Émancipée*, 13e année, 27, 377-378. Dans cet article de recension, Freinet s'arrête sur une autre phrase emblématique de la pensée de Tagore : « Allez vers la vie, là où elle règne. Sortez de la salle d'école. N'amenez pas les arbres dans la classe. Transportez la classe sous les arbres ».

⁴¹ Freinet, C. (16 juin 1923). Bibliographie : *Vers l'école renovée*, Decroly et Boon. *L'École Émancipée*, 13e année, 38, 527-528.

mais nous tenterons de montrer le contraire. Freinet a construit ses concepts à partir des problèmes qu'il a rencontrés dans sa pratique et à l'aide de ses lectures. Il s'est très tôt convaincu de « la nécessité de prendre en considération l'intérêt de l'enfant et d'intégrer cet intérêt dans l'enseignement pour éviter sans cesse cette désintégration de la pensée enfantine qui est la plaie de l'école traditionnelle » (*ibid.*, p. 23).

Freinet est entré dans le métier comme instituteur *syndicaliste révolutionnaire*, mais rapidement, au sein de ce courant de pensée, il a rejoint les positions des *éducateurs révolutionnaires* à la recherche d'une pédagogie nouvelle praticable immédiatement sans attendre le renversement du capitalisme. De son séjour dans les classes anarchistes de Hambourg en août 1922, il était revenu avec la conviction que l'on peut organiser un enseignement plus « vivant » et moins ennuyeux, en permettant aux élèves d'enquêter hors de l'école lors de promenades scolaires, et en mettant à leur disposition un matériel varié pour leurs activités d'apprentissage – d'où naquit sa recherche d'une *pédagogie matérialiste*. Les concepts de *vie* et de *matérialisme* forment ainsi pour Freinet les premiers éléments décisifs d'un réseau conceptuel. En effet, « il alla d'abord chercher dans la vie du village, autour de l'école, les éléments de base de cette nouvelle éducation. [...] L'école s'était ouverte sur la Vie » (Freinet, É., 1968, p. 28).

Dans ces premières années⁴², ce que Freinet entend par *vie* comprend à la fois le monde économique et social dans lequel les enfants sont déterminés, l'environnement auquel ils peuvent s'intéresser, la pédagogie qui prend en compte leurs centres d'intérêt, et leur élan vital qui les pousse à s'exprimer⁴³. Il nous faudra voir plus loin à quoi peut correspondre, pour les enfants du XXI^e siècle, cette notion philosophico-pédagogique de *vie*.

1.1.2. Naissance d'une pédagogie matérialiste

La conception freinetienne du *texte libre* est indissociable de son matérialisme. Le matérialisme de Freinet se comprend de trois façons complémentaires. Avant tout, s'il s'est socialisé comme instituteur laïque, Freinet s'est inscrit d'emblée dans un mouvement anarcho-syndicaliste révolutionnaire, et sa pensée s'est formée dans un milieu marqué par le matérialisme au sens marxiste du terme. Une telle position théorico-pratique refuse les spéculations abstraites sur ce que devrait être une école idéale, elle préfère analyser le plus possible les choses exactement comme elles sont, et en particulier les conditions sociales concrètes qui déterminent les réalités pédagogiques auxquelles on est nécessairement confronté dans l'action quotidienne.

Deuxièmement, cette position matérialiste a orienté sa critique du « verbalisme »⁴⁴ du maître dans la pédagogie traditionnelle. Le rejet du verbalisme que Freinet découvrit dans les écrits d'Adolphe Ferrière⁴⁵ se retrouve en partie dans ses articles de *L'École Émancipée*. Nous devons comprendre le matérialisme en pédagogie comme antagoniste de toutes les formes d'intellectualisme dans les conceptions éducatives et aussi du verbalisme scolastique. Un tel

⁴² Nous reviendrons plus loin sur la façon dont ce concept de *vie* a été retravaillé par Freinet.

⁴³ Freinet a finalement appelé cet ensemble dans lequel l'enfant agit avec d'autres : le *milieu* de vie.

⁴⁴ Il s'agit bien sûr du fait que le maître parle devant les élèves en donnant ses leçons.

⁴⁵ Docteur en sociologie, Ferrière (1879-1960) fut le fondateur de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle (LIEN) dont le premier congrès eut lieu à Calais en 1921.

matérialisme conduit à intuitionner et analyser les façons d'être et les façons de faire de chaque enfant dans sa singularité, en évitant de soumettre tous les élèves à un même régime de leçons.

Enfin, parmi tous les pédagogues dits de l'Éducation Nouvelle, Freinet se distingua par son rigoureux *matérialisme scolaire*⁴⁶. La volonté d'agir dans la classe pour rendre possible l'action des élèves eux-mêmes nécessitait d'aménager concrètement le *milieu* scolaire avec du matériel, des outils pédagogiques, et d'imaginer de nouvelles techniques d'enseignement. C'est de l'expérience pratique dans la classe que se faisait sentir le besoin de tel matériel, de tel outil, ou d'une nouvelle technique. Il fallait alors les fabriquer⁴⁷.

C'est pour cela que Freinet en vint à concevoir en 1926 une Coopérative d'Entraide Pédagogique, devenue en 1928 la Coopérative de l'Enseignement Laïc, dont la fonction allait être la fabrication et la diffusion de tout ce qui permettrait de développer concrètement sa pédagogie. Ce point est assez connu et résume souvent, mais de façon réductrice, ce que l'on entend par le *matérialisme pédagogique* de Freinet. Être "bien connu" équivaut parfois à être mal connu, comme en témoigne un article du philosophe Georges Snyders (1950) dans lequel il fit preuve d'une étonnante inculture à propos du matérialisme de Freinet, qu'il jugeait n'être qu'un jeu sur les mots dans la mesure où ce "matérialisme" se limiterait à un intérêt porté aux techniques et aux outils pédagogiques. À ce genre de critique, Élise Freinet (1951, p. 125) avait adressé une réponse "léniniste" qui dénonçait le verbiage d'intellectuels enfermés dans la pensée abstraite et ignorants des conditions concrètes du terrain :

« Ce qui serait normal, ce serait que les redresseurs de torts fassent l'effort d'une analyse sérieuse et objective des réalisations de l'École Moderne et qu'ils abordent enfin loyalement l'importante question de ce *matérialisme pédagogique* sur lequel ils ironisent, eux les savants, mais qui reste le souci essentiel des praticiens aux prises avec les réalités de nos écoles pauvres ».

Élise Freinet soulignait que ce matérialisme pédagogique centré sur l'organisation du travail et la coopération entre élèves, qui sont les premiers moyens pédagogiques effectifs de transformation de l'école, était précisément « le moteur qui fera faire un pas en avant à notre éducation populaire en ouvrant l'école sur la vie » (*ibid.*, p. 126). En effet, fidèles à cet aspect de la perspective marxiste, Élise et Célestin Freinet voyaient le travail comme une manifestation essentielle de la condition humaine. Il s'agit là d'une position ontologique selon laquelle le travail est à la fois le processus de production des biens nécessaires à la vie sociale collective, le déploiement d'un monde proprement *humain*, et un processus d'émancipation. Mais travail qui n'est cependant pas essentialisé puisque pour eux le travail nécessite la maîtrise des conditions concrètes où il s'accomplit. Nous verrons plus loin comment nous retrouvons cette philosophie critique du travail dans la technique du *texte libre*.

1.1.3. Le tournant de 1923

⁴⁶ Voir ce que dit Élise Freinet des premières expériences de Freinet à Bar-sur-Loup (1968, p. 44-50).

⁴⁷ Freinet reconnut en Rousseau le génial penseur d'une nouvelle vision de l'éducation, dont se sont inspirés notamment le pasteur Oberlin (1740-1826) et Pestalozzi (1746-1827) pour la rendre réalisable en pratique. Dans une recension du 13 février 1927, Freinet considérait d'ailleurs Pestalozzi comme « un des plus grands pédagogues des temps modernes ».

Freinet n'avait que 26 ans lorsque, du 2 au 15 août 1923, il participa au deuxième congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) qui réunit près de trois cents congressistes à Montreux en Suisse. C'est là qu'il rencontra pour la première fois physiquement de nombreux penseurs prestigieux du renouveau éducatif qui eurent un effet accélérateur sur son propre engagement pédagogique, mais aussi l'avantage « de le rejeter farouchement vers ce matérialisme scolaire qui reste son plus noble souci, et de l'orienter définitivement vers la recherche de techniques éducatives » (Freinet, É., 1968, p. 30).

Car à la différence des expériences exposées par certains intellectuels de l'éducation lors de ce congrès de Montreux, expériences poussées « dans une atmosphère de laboratoire » (*ibid.*, p. 31), Freinet décida que l'école publique doit faire corps avec son milieu social :

« Au lieu de consacrer ses soins les meilleurs à la plante rare qu'est l'enfant doué, pour exalter en lui le prodige, il prêtera une attention pour ainsi dire générale à tous les élèves sans exception, sans différences d'intelligence, de caractère, de milieu. Il s'ingéniera pour trouver, coûte que coûte, des techniques pédagogiques valables pour tous, quelles que soient les différences individuelles de rendement. Ces techniques valables, inmanquablement, devront s'asseoir sur la ligne d'intérêt général de la classe. Résolument il part à la recherche de cette ligne d'intérêt, il part vers la vie » (*ibid.*, p. 32).

Cette notion de *ligne d'intérêt* est fort intéressante. Elle exprime très bien ce que nous appelons le “tournant de 1923” et l'apparition de ce qu'Élise Freinet appelle la « pédagogie de Bar-sur-Loup ». Freinet a trouvé une « ligne d'intérêt » de la classe en faisant écrire les élèves, en les *autorisant* littéralement à écrire sur leurs trouvailles et les événements vécus. Il introduisit en fait dans la fonction scripturale de la forme scolaire d'éducation⁴⁸ ce que Deleuze et Guattari appellent une *ligne de fuite*. Une ligne de fuite désigne une vraie rupture, quelque chose sur quoi on ne peut pas revenir : « les lignes de fuite épousent les lignes objectives de déterritorialisation, et créent une aspiration irréversible à de nouveaux espaces de liberté » (Guattari, 2012, p. 116). Si l'on essaie de comprendre Freinet comme un instituteur ayant l'air de faire partie de l'institution scolaire, il faut voir qu'en réalité il tendait à s'en échapper en quelque sorte de l'intérieur en altérant, par ses pratiques pédagogiques, la ligne dure et l'univocité des programmes d'enseignement – « socle nécessaire à l'ordre capitaliste »⁴⁹. Liant les activités de sa classe au milieu social, Freinet entreprit de considérer l'élève *dans son devenir* et de le soustraire à l'emprise mortifère du dogmatisme scolaire, non par l'instauration d'une école active

« plus ou moins mystique où le rôle de l'enfant “agissant” apparaissait comme un dogme et pouvait justifier toutes les idéologies, y compris les plus réactionnaires, mais simplement une école vivante, continuation naturelle de la vie de famille, du village, du milieu » (Freinet, É., 1968, p. 37).

Cette *ligne de fuite* épousant la liberté et le désir d'écrire à l'école peut être vue comme l'adoption d'un processus de création vitale qui fut inscrit par Freinet dans la réalité même institutionnelle. En modifiant le rapport d'autorité qui écrasait le désir des élèves dans sa classe,

⁴⁸ Nous reviendrons sur cette notion. Dans l'histoire, la socialisation de l'enfance a évolué lorsque s'est mise en place une *forme scolaire* de socialisation à partir du XVII^e siècle. Cette forme se caractérise par le fait de rassembler en un même lieu des enfants soumis à une certaine discipline et à l'étude de textes écrits (Go et Prot, 2023).

⁴⁹ Freinet, C. (1 juin 1924). Vers l'école du prolétariat : la dernière étape de l'école capitaliste. *Clarté*, 3^e année, 60, 263-264.

Freinet opérait dans le système d'enseignement étatique une transformation certes microscopique, mais qui ouvrait dans la morosité abrutissante une ligne de nouveaux possibles pour ses élèves. C'est ainsi qu'il prit cap « vers l'école du prolétariat »⁵⁰ en cherchant une autre technique de l'enseignement en commun. C'est ce qui fait la singularité de Freinet : il ne s'est pas enfermé dans le militantisme du mouvement révolutionnaire, il s'est posé la question de son “devenir révolutionnaire” personnel dans sa propre pratique quotidienne : comment pourrait-il révolutionner sa pratique pédagogique ?

Un arrêté du 23 février 1923 avait exposé les nouvelles « Instructions » relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires, signées par le ministre Léon Bérard⁵¹, et Freinet en publia un commentaire en septembre 1923. Elles contenaient selon lui d'excellentes choses, avec « le seul tort d'être de la théorie »⁵². Cette expression “le seul tort” ne minimise pas le tort en question, au contraire il faut la lire comme une formule ironique soulignant l'indifférence des gouvernants envers les réalités pratiques qui seules font en réalité une pédagogie. Dans cet article, Freinet qualifiait d'ailleurs le ministre de « notre grand maître », et de « Son Excellence Monsieur ». Après donc avoir prélevé dans le texte ministériel les points qu'il pouvait considérer comme positifs du point de vue “théorique” pour une école plus libre et plus active, Freinet en venait à cette conclusion :

« Tout cela est fort bien Monsieur le Ministre. Nous avons rêvé comme vous d'une école saine et claire, d'une classe active et libre. Mais, parce que nous n'avons pas fait que le rêver, que nous avons voulu le réaliser dans la faible mesure de nos moyens, quelques-uns d'entre nous ont été chassés impitoyablement de l'école qu'ils aimaient. Et chassés par vous, qui devriez les louer... N'importe. Forts de votre approbation théorique, succédant paradoxalement à votre réprobation effective, nous sommes prêts à continuer à lutter pour l'école belle, confortable et vraiment éducatrice que vous rêvez ».

Ainsi, la position de Freinet par rapport au mouvement de l'Éducation Nouvelle fut d'emblée marginale. S'il reconnaissait l'utilité de ce mouvement, voici comment il concluait son article de novembre 1923 dans *Clarté* :

« [...] les écoles nouvelles, groupées dans la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, ne préparent pas directement l'école prolétarienne. Quelques-unes s'en défendent même. Nous les étudierons cependant avec attention parce qu'elles sont par contre les laboratoires de la Science de l'Éducation dont nous avons reconnu l'utilité. Et nous voyons ainsi l'action historique de cette Ligue : parfaire l'éducation bourgeoise en développant la connaissance de l'enfant. Nous la croyons impuissante à faire plus. La Révolution complètera son œuvre en appliquant le résultat de ses recherches à l'école prolétarienne. La Ligue internationale pour l'éducation nouvelle est la dernière organisation bourgeoise ; dès aujourd'hui, l'Internationale de l'enseignement doit travailler à la remplacer »⁵³.

Un mois plus tard, dans la même revue, Freinet commençait son article de la sorte :

« Notre siècle est loin d'être exclusivement théorique en éducation. C'est même une de ses caractéristiques de vouloir réaliser ce que les Rousseau et les Pestalozzi avaient rêvé, et de partir toutefois de l'expérience pour essayer d'aboutir aux “lois” de l'éducation. Et cependant ces réalisations ne sont ni bien nombreuses ni

⁵⁰ Freinet, C. (15 novembre 1923). Vers l'école du prolétariat. *Clarté*, 3e année, 47, 455-456.

⁵¹ Ces Instructions furent publiées dans le tome 83 (juillet-décembre 1923) de la *Revue pédagogique* [En ligne] https://education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1923_num_83_2_8843

⁵² Freinet, C. (23 septembre 1923). De la Théorie à la Pratique. *L'École Émancipée*, 14e année, 1, 11-12.

⁵³ Freinet, C. (15 novembre 1923). Vers l'école du prolétariat. *Clarté*, 3e année, 47, 455-456.

suffisamment concluantes, parce qu'elles se sont heurtées, le plus souvent, à l'esprit capitaliste, qui, alors même qu'il leur semblait favorable, était par son essence, un ferment destructeur »⁵⁴.

Nous n'avons pas dans ce petit livre l'ambition de rendre compte de l'ensemble de la pensée éducative freinetienne, mais en limitant notre étude au *texte libre* nous abordons de fait l'une des questions principales de toute pensée éducative : la question de la liberté.

1.1.4. Discipline et liberté : position du problème

Freinet voyait en Rousseau le père des précurseurs de l'École Active, et celui qui avait clairement saisi la tension dans laquelle se tient l'éducation : brider l'élève, le rendre docile, c'est prendre le risque qu'il devienne un adulte crédule⁵⁵. Rousseau prônait donc une éducation à la liberté par la liberté, mais pour Freinet les pédagogies nouvelles s'appuyant sur une technique de la liberté exigent des maîtres « un esprit social avancé. De sorte que ce maître idéal de l'École active sera bien difficile à trouver » (*id.*). Freinet avait souligné dans un article publié une semaine plus tard que la discipline est pour les écoles à fort effectif

« un des grands obstacles (avec les programmes de savoir mémorisé) à l'institution de l'école active. Hélas ! nous sommes obligés de constater que – liberté ne signifiant pas anarchie – il faut, pour maintenir la discipline acceptée dans l'École Active, un grand doigté et une grande sagesse. [...] Mais on attend trop de l'instituteur. Il faudrait qu'il soit un être exceptionnel, exceptionnellement bon et attaché à son école. C'est risquer de ne faire de l'école active qu'une institution exceptionnelle. Comment faire donc ? »⁵⁶.

Et s'il nous faudrait effectivement des maîtres exceptionnels, ajoutait Freinet en fin de cet article, « aurait-on ces maîtres, il reste encore à se libérer des lois qui nous enchaînent à l'école traditionnelle ! [...] L'école active se présente donc à nous comme l'école post-révolutionnaire » (*id.*). Ce problème est crucial, et Freinet ne disposait pas des moyens concrets pour le résoudre, il pensait donc qu'il fallait se garder de l'illusion pédagogique :

« Les écoles actives, telles qu'elles existent aujourd'hui, ne nous paraissent pas applicables à la majorité des écoles populaires. Elles attendent trop de l'éducateur, auquel il faudrait le feu sacré, une volonté et une patience à toute épreuve, ainsi qu'une connaissance très approfondie de l'enfant »⁵⁷.

Pourtant, nous sommes pris dans le dilemme de la discipline et c'est bien nous qui « laissons transformer nos écoles en centres d'instruction militaire », remarquait Freinet lors de son séjour à Altona dans les écoles anarchistes⁵⁸. Or, écrivait-il également, « si nous voulons des hommes actifs et libres, nous devons donner aux enfants des habitudes d'activité et de liberté », et si l'on veut organiser ces aptitudes sociales des enfants, « il est donc nécessaire de rechercher une

⁵⁴ Freinet, C. (15 décembre 1923). Vers l'école du prolétariat. La discipline nouvelle. Quelques réalisations. *Clarté*, 3e année, 49, 20-21.

⁵⁵ Freinet, C. (11 novembre 1922). L'école active, par AD. Ferrière, Directeur du Bureau International des Écoles Nouvelles. *L'École Émancipée*, 13e année, 7, 97-98.

⁵⁶ Freinet, C. (18 novembre 1922). L'école active, II. *L'École Émancipée*, 13e année, 8, 113-115.

⁵⁷ Freinet, C. (17 février 1923). À propos de la méthode Montessori. *L'École Émancipée*, 13e année, 21, 305-306.

⁵⁸ Freinet, C. (29 octobre 1922). Dans une école prussienne : un matin de rentrée. *L'École Émancipée*, 13e année, 5, 64-65. Nous soulignons

technique »⁵⁹ pour permettre aux élèves « la liberté dans le cadre de la communauté »⁶⁰. Voici les termes du problème sur lesquels il s'est employé à réfléchir, pris dans la nécessité de penser tout de même un horizon historique :

« Au monde nouveau devra correspondre une nouvelle activité. Et on ne comprendrait pas que dans une société où le *libre travail* sera roi, l'École s'en tînt encore aux pratiques désuètes d'autoritarisme et de servilité. L'École nouvelle sera nécessairement l'école de la liberté »⁶¹.

On imagine aisément l'exaltation de Freinet dans cette quête d'une voie de réalisation pragmatique d'un projet pédagogique révolutionnaire, admiratif sans doute mais critique à l'égard des écoles nouvelles qui réalisaient, comme il dit, *dans leurs coins paisibles* le milieu social que l'on pouvait espérer instituer par la révolution :

« Milieu nécessairement basé sur la liberté sociale et non sur la liberté intégrale chère aux anarchistes. Et c'est sans doute dans cette nouvelle acception du mot liberté – méconnue par Rousseau et Tolstoï – que réside la grande innovation de notre temps. Il n'est plus question d'apprendre seulement à l'enfant la liberté individuelle dans toute l'étendue de ses droits, mais plutôt les justes tempéraments que la vie sociale apporte à la pratique de cette liberté. Et l'énoncé théorique des droits et des devoirs de l'individu dans la communauté ne suffit plus ; c'est la pratique sociale qu'il faut développer afin que l'homme sache plus tard se conduire librement dans les diverses occasions de la vie. Mais la libre communauté scolaire, qui est une image réduite de la vie idéale dans la société future, est trop souvent en contradiction avec les principes de la société actuelle pour s'en accommoder. Sa réussite, dans ces conditions est, croyons-nous, impossible, parce que l'exemple du monde extérieur intervient sans cesse comme dissolvant. Autrement dit la libre communauté scolaire ne peut être une discipline, ni un mode de vie adéquats à la société bourgeoise. Elle est la discipline de l'École du Proletariat » (*id.*).

S'il n'en approfondissait pas la densité conceptuelle, on voit que dans ce texte déjà Freinet articulait discipline et liberté. À plusieurs reprises dans ses premiers écrits, il évoquait la nécessité pédagogique d'un *changement d'état* de l'instituteur. Il entendait par là ce que Rousseau conseillait à l'éducateur : construire un rapport d'amitié entre le maître et l'élève. Mais Freinet en reconnaissait aussi la difficulté : « il nous faudra lutter longtemps avec nous-mêmes pour arriver à cela », parce que « le capitalisme nous a marqués profondément et quand nous le critiquons nous restons capitalistes au fond de nous »⁶². En même temps qu'il se montrait sceptique à l'égard de conceptions élitistes de la formation professorale, Freinet considérait déjà que les changements de pédagogie devaient passer par un certain travail des enseignants sur eux-mêmes.

Anticipons un instant sur ce que Freinet aura écrit quelque vingt-cinq ans plus tard, mais où finalement nous allons retrouver les mêmes préoccupations :

« Non, nous ne sommes point pour la liberté totale de l'enfant, ni théoriquement ni pratiquement. Nous pensons que la notion de liberté est une de ces « grues métaphysiques » qu'on manœuvre toujours contre le peuple et contre la liberté. Il n'y a pas, ni à l'école ni dans la société, de liberté tout court. On a la liberté de travailler, la liberté de se déplacer, de parler ou d'écrire ; mais alors, naturellement, cette liberté, qui est une notion

⁵⁹ Freinet, C. (12 mai 1923). L'autonomie des écoliers, par AD. Ferrière. *L'École Émancipée*, 13e année, 33, 457.

⁶⁰ Freinet, C. (7 mai 1921). Comment rattacher l'école à la vie. *L'École Émancipée*, 12e année, 32, 126.

⁶¹ Freinet, C. (15 décembre 1923). Vers l'école du prolétariat. La discipline nouvelle. Quelques réalisations. *Clarté*, 3e année, 49, 20-21.

⁶² Freinet, C. (7 mai 1921). Comment rattacher l'école à la vie. *L'École Émancipée*, 12e année, 32, 126.

essentiellement pratique, est subordonnée au milieu et à la liberté semblable des individus avec lesquels nous vivons. La réalisation d'un maximum de liberté de travail, de mouvement, d'expression suppose, de ce fait, un maximum d'organisation technique sans laquelle la notion de liberté ne sera jamais qu'un leurre. C'est pourquoi, dans notre effort de modernisation pédagogique, nous portons sans cesse l'accent sur cette organisation technique qui rendra plus favorables à l'éducation les conditions de vie et de travail des enfants »⁶³.

Nous commençons à percevoir comment le jeune Freinet articule un idéal politique de liberté avec les contraintes éthiques et pédagogiques de l'action éducative.

1.1.5. La question morale à l'école

Cette *question morale* à l'école doit être examinée sous deux aspects : d'une part ce qu'il en est de la morale du professeur, d'autre part ce qu'il en est de l'éducation morale des élèves. Dès le début de sa carrière, le jeune instituteur Freinet s'est trouvé doublement embarrassé dans son rapport à la question morale :

« L'emploi du temps prévoyait au début de la classe l'éternelle leçon de morale. Freinet se rendit compte de l'inutilité des prêches que sa gorge malade et sa maladresse oratoire rendaient à peine supportables aux enfants les plus dociles. Il cessa les leçons de morale. [...] à l'appui de faits sociaux suscités dans la vie de la classe, il en vint à remplacer la leçon de morale par la simple formule de suggestion dont la vogue alors des expériences de Coué lui avait révélé les possibles vertus » (Freinet, É., 1968, p. 23).

L'impression que le travail d'Émile Coué faisait à Freinet fut cependant assez ambivalente. L'ayant entendu au Congrès de Montreux, voici comment il le présenta peu après, à l'occasion de la recension d'un livre intitulé *Suggestion et Autosuggestion* :

« L'autosuggestion fait penser aux guérisseurs divers : aussi n'est-ce pas sans scepticisme que l'on aborde la lecture de ce livre. Quand surtout on a entendu M. Coué parler d'un air satisfait et dogmatique, mais par trop simpliste, des relations entre la volonté, l'imagination et le subconscient, on est un peu perplexe sur la valeur scientifique du mouvement nouveau de suggestion et d'autosuggestion »⁶⁴.

En effet, quelques jours avant, Freinet avait écrit dans *Clarté* à propos du Congrès de Montreux :

« On a même entendu à Montreux M. Émile Coué, le chef du mouvement actuel pour l'autosuggestion, qui nous invita à dire sagement matin et soir la nouvelle prière par lui inventée, tout en dévidant vingt grains de notre chapelet »⁶⁵.

Nous pouvons considérer que la difficulté de la question morale en éducation scolaire était clairement perçue par Freinet dès 1923 :

« La morale ne s'apprend pas, elle se pratique. Comment la pratiquera-t-on ? Si nous attendons pour cela d'avoir la société moralement établie nous risquons fort de tourner seulement dans un cercle vicieux. On a dit aussi

⁶³ Freinet, C. (15 novembre 1947). Liberté ! Que de bêtises on dit en ton nom. *L'Éducateur, Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 20e année, 4, 74-77.

⁶⁴ Freinet, C. (25 novembre 1923). Bibliographie : Suggestion et Autosuggestion (C. Baudoin). *L'École Émancipée*, 14e année, 10, 154-155.

⁶⁵ Freinet, C. (15 novembre 1923). Vers l'école du prolétariat. *Clarté*, 3e année, 47, 455-456.

que c'est l'instituteur qui peut le plus par son influence de tous les instants. Nous croyons que ce n'est pas suffisant non plus »⁶⁶.

En attendant de savoir comment faire *pratiquer* la morale⁶⁷, Freinet avait proposé à *L'École Émancipée*, en septembre 1923, un ambitieux outil pédagogique regroupant des extraits de textes issus de romans qu'il avait appelé « Lectures morales » – ce qui nous donne une indication sur le précoce matérialisme scolaire de l'instituteur Freinet. Voici comment fut présenté son document, en signalant que des lecteurs avaient réclamé dans la revue une place pour la morale :

« Nous avons toujours hésité à publier les travaux qui nous étaient transmis. Cette partie du programme est la plus délicate, et la Morale ne s'enseigne pas comme les autres matières (nous aurons l'occasion de revenir sur cet important sujet). Notre camarade FREINET des Alpes-Maritimes nous a envoyé un travail consciencieux que nous avons soumis à la critique du comité de rédaction et de plusieurs autres camarades. Il s'agit d'un "livre du maître pour l'enseignement de la morale aux divers cours de l'école primaire". Une centaine de leçons sont groupées [...]. Il faut reconnaître que notre camarade a réalisé un choix intéressant de lectures »⁶⁸.

La revue publia ensuite la recension de Freinet⁶⁹ à propos du livre de Charles Baudouin sur l'autosuggestion (1919)⁷⁰, article dans lequel Freinet émettait certaines réserves sur cette technique mais encourageait la lecture d'un autre livre de Charles Baudouin (1922) : *Études de la psychanalyse*. Quelques mois plus tard, après avoir rappelé les méfaits du fameux « verbalisme », notamment dans le domaine de la morale où les novateurs condamnent « l'action verbale du maître [pour] soustraire le plus possible l'enfant à l'influence de l'adulte »⁷¹, Freinet avançait de façon paradoxale que « le maximum de liberté dans l'éducation est plutôt là où l'action du maître est la plus forte » (*id.*). Comment comprendre un tel paradoxe ?

D'abord par réalisme : « quelles que soient les méthodes futures d'éducation, il sera impossible d'éliminer l'influence de l'adulte » (*id.*). Même si le maître reste en retrait lors des activités des élèves, il aura forcément « une action personnelle sur des enfants attentifs à ses moindres gestes » (*id.*). Ensuite, parce que cette influence peut être bénéfique *s'il y a* « communion, correspondance entre l'âme de l'éducateur et l'âme enfantine » (*id.*). Freinet pensait ainsi que « la parole du maître qui amène parfois la passivité et le désintéressement des élèves, peut aussi être une source puissante d'activité » (*id.*). D'ailleurs, pour la rentrée d'octobre 1923, des élèves avaient témoigné à Freinet qu'il leur avait manqué pendant l'été et lui avaient ainsi signifié « ce besoin d'une présence qui est appui de l'intelligence et du cœur » (Freinet, É., 1968, p. 31). C'est la voie pédagogique dans laquelle il s'engagea, en déclarant dans un texte décisif de 1928 : « Nous pensons qu'il nous faut accorder une grande importance à l'action

⁶⁶ Freinet, C. (5 mai 1923). La morale laïque. *L'École Émancipée*, 13e année, 35, 262-263.

⁶⁷ C'est certainement lors de sa conférence au Congrès de pédagogie prolétarienne de Leipzig en 1928 que Freinet présenta pour la première fois une conception de l'éducation morale dans la cadre d'une discipline libératrice.

⁶⁸ Programme présenté dans la rubrique « Vie scolaire » le 23 septembre 1923, *L'École Émancipée*, 14e année, 1, 2-3. Le premier texte est extrait de *La guerre du feu* de J.-H. Rosny aîné.

⁶⁹ Freinet, C. (25 novembre 1923). Bibliographie : Suggestion et Autosuggestion (C. Baudouin). *L'École Émancipée*, 14e année, 10, 154-155.

⁷⁰ Après sa licence de philosophie, le jeune Baudouin (1893-1963) s'est associé avec Émile Coué (1857-1926) pour fonder « L'école de Nancy », une école de psychologie appliquée. À partir de 1915 il fut invité à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève où il fut nommé professeur. Précisons que les pratiques de suggestion avaient déjà été utilisées à Nancy par le neurologue et professeur de médecine Hyppolyte Bernheim (1840-1919) à partir des années 1870, auquel Freud (1856-1939) rendit visite pendant l'été 1889.

⁷¹ Freinet, C. (11 mars 1924). La revanche du verbalisme. *L'École Émancipée*, 14e année, 26, 386-387.

psychique de l'instituteur. On commence à peine à explorer ce domaine touffu et surprenant du subconscient »⁷².

1.2. L'imprimerie à l'école : « redressement du problème éducatif »

Une fois pris le tournant de 1923, Freinet s'attachait donc à mettre en œuvre des techniques pédagogiques valables pour tous les élèves. C'est là qu'il s'engagea dans le projet de faire imprimer les textes écrits par eux, et

« en feuilletant une revue, Freinet voit, en réclame, l'annonce de la presse CINUP : il écrit, et c'est la découverte de l'outil qui centrera la "pédagogie de Bar-sur-Loup" et, au-delà, qui suscitera, d'année en année, tout un mouvement pédagogique populaire » (Freinet, É., 1968, p. 33).

Nous allons suivre la construction de la technique du *texte libre*, dont l'utilisation et le perfectionnement de la machine à imprimer fut un véritable accélérateur.

1.2.1. Partir de ce qui est : le Livre de vie

L'imprimerie a renforcé le lien entre l'enfant et le milieu social, elle a changé la portée de la pédagogie du jeune instituteur. Avec le *texte libre* « on comprend l'action du milieu sur l'enfant et, réciproquement, l'action de l'enfant sur le milieu » (Freinet, É., 1968, p. 37), mais Freinet « ne partira pas à l'aveuglette, la tête dans les nuages » (*ibid.*, p. 38), c'est son matérialisme scolaire qui a rendu possible ce processus :

« Il amplifie la vie de l'enfant par des techniques qui donnent à la personnalité enfantine un sentiment de puissance, et toutes les fois qu'il le peut, il appelle à son secours les bonnes forces du milieu favorable : nature généreuse, artisanat, influence des personnalités attachantes. Et au contact des faits, déjà, il a le pressentiment de cet enchevêtrement de forces qui se nouent au point de rencontre de l'individuel et du social » (*id.*).

Puisqu'il ne pouvait changer du jour au lendemain les conditions matérielles déplorables de sa classe, il décida de « partir de ce qui est » (*id.*). Et ce fut le début de l'aventure, comme le signale une plaque apposée par la mairie le 8 avril 1971 sur le mur de l'école :

« Ici, dans l'ancienne école de Bar sur Loup, Célestin Freinet conçut, de 1920 à 1928, les fondements d'une pédagogie moderne populaire ».

En octobre 1924 donc, Freinet installa dans sa classe une petite presse en bois qu'avait fabriquée l'éditeur Ferrary, 34 rue de la Saussière à Boulogne (Seine), pour des artisans et des commerçants qui l'utilisaient afin d'imprimer prospectus ou étiquettes. On lit ainsi parfois que Freinet a ainsi inventé l'imprimerie à l'école. C'est inexact dans la mesure où au XVIII^e siècle déjà le pédagogue Louis Dumas (1676-1744) avait inventé un système typographique⁷³ dont le janséniste et recteur de l'Université de Paris Charles Rollin (1661-1741) avait vanté les mérites. À partir du XIX^e siècle, plusieurs pédagogues avaient fait installer dans leur institution une

⁷² Freinet, C. (18 mars 1928). Discipline, suggestion et autosuggestion. *L'École Émancipée*, 18^e année, 26, 424-425.

⁷³ Voir à ce sujet : Grandière, M. (1999). Louis Dumas et le système typographique (1728-1744). *Histoire de l'éducation*, 81, 35-62.

imprimerie, comme Heinrich Pestalozzi à Yverdon, Paul Robin à Cempuis, Francisco Ferrer à Barcelone, Sébastien Faure à Rambouillet, Ovide Decroly à Uccle, etc. Mais Freinet fut le premier à installer dans sa classe une imprimerie scolaire permettant aux élèves d'imprimer chaque jour eux-mêmes leurs propres textes.

En s'inspirant du « Cahier de vie » conseillé par Adolphe Ferrière⁷⁴, les textes imprimés étaient réunis pour constituer ce que Freinet appela un *Livre de vie*⁷⁵ :

« Lorsque je parcours la série des deux cents pages de notre Livre de vie (deux premiers trimestres) je constate que la répartition des sujets est à peu près celle que préconisent les partisans des centres d'intérêt. [...] Et je constate avec satisfaction et humilité que ces répartitions selon l'intérêt dominant des enfants, répartitions qui n'ont rien moins demandé que le génie d'un Decroly, cette répartition s'est faite tout naturellement dans ma classe vivante, où je n'ai imposé aucun sujet »⁷⁶.

La question des centres d'intérêt⁷⁷ joue un rôle essentiel dans la construction des idées pédagogiques de Freinet. C'est l'une des raisons pour lesquelles il décida de ne plus utiliser les manuels scolaires qui fatiguent nécessairement par leur monotonie, disait-il, et qui constituent une sorte de calvaire. Pour Freinet,

« Il n'est pas possible que cette méthode d'étude par le manuel, monotone malgré que les meilleurs pédagogues en glorifient l'intérêt, coercitive alors que toute la pédagogie évolue vers la libre association, il n'est pas possible que cette méthode soit le dernier mot de la pratique pédagogique »⁷⁸.

Suivant son raisonnement dans cet article, Freinet posait le problème du matériel qui permettrait aux élèves de s'intéresser à la chose écrite :

« Imprimons ce *Cahier de Vie*. Faisons composer au composteur par les enfants, le texte composé oralement ou par écrit. Et nous obtiendrons un imprimé qui, même imparfait, sera vraiment vivant, puisqu'il sera le langage des enfants *imprimé*. Ainsi disparaît le dualisme actuel entre l'enseignement oral et l'enseignement livresque. L'union est désormais intime. La *vie* de l'école entre dans la lecture. Utopique ? Plus du tout. Cette méthode fonctionne depuis six mois dans notre classe, avec un matériel pourtant rudimentaire. Et l'intérêt n'a pas un instant faibli. Il se pourrait que nous détenions enfin un des secrets de l'apprentissage *intéressant* de la lecture et de la *Vie* dans la classe » (*id.*).

Il s'engageait alors à décrire cette nouvelle technique capable de bouleverser, ajoutait-il, toutes les habitudes scolaires :

« C'est mieux qu'un journal à parution nécessairement espacée que nous voudrions ; c'est le *Livre de Vie*. Ce *livre de vie* serait le centre d'intérêt de la classe. Mais il n'exclurait pas la lecture sur d'autres livres. Il donnerait au contraire le *besoin de lire après avoir appris à lire* » (*id.*).

⁷⁴ L'utilisation de ce Cahier (sous forme de feuillets mobiles où l'élève consigne et classe ses trouvailles) est présentée par Ferrière (p. 49) dans *La Pratique de l'École active*.

⁷⁵ Cette notion a plus tard évolué dans ce qui est devenu à partir de 1935 le *Journal scolaire*, en conservant une rubrique qui s'appelle, dans *Les Pionniers* de l'École Freinet : « Notre vie ». Alexane Aubard a présenté dans un master de recherche une enquête systématique sur la rubrique « Notre vie » des *Pionniers* entre 1975 et 2009.

⁷⁶ Freinet, C. (juin 1925). Contre un enseignement livresque, l'imprimerie à l'école. *Clarté*, 4e année, 75, 259-261.

⁷⁷ Decroly considérait que les enfants ont des « centres d'intérêt » qui correspondent à quatre grands domaines de besoins bio-psychiques : se nourrir, se protéger, se défendre, agir.

⁷⁸ Freinet, C. (1 avril 1925). Vers l'école du prolétariat. Les manuels scolaires. *Clarté*, 4e année, 73, 179-180.

Par suite des articles publiés par Freinet dans *Clarté* et dans *L'École Émancipée*, quelques camarades lui demandèrent de pouvoir consulter les « Livres de vie » de Bar-sur-Loup, et c'est à la rentrée scolaire d'octobre 1925 que Freinet se lança dans la l'organisation d'un collectif de pédagogues pour le « redressement du problème éducatif » (Freinet, É., 1968, p. 37).

1.2.2. Le décisif été de 1925

Dans le numéro de juin 1925, la rédaction de la revue *Clarté* écrivait :

« Pour répondre aux questions de plusieurs de nos lecteurs, nous avons demandé à notre camarade Freinet de nous raconter comment il applique lui-même dans sa classe sa nouvelle méthode d'Imprimerie à l'école. Nous signalons tout spécialement à nos camarades instituteurs cette intéressante innovation et les prions de nous faire part à ce sujet de leurs critiques ou de leurs suggestions ».

Dans l'article qui suit cette exergue, Freinet dénonçait tout enseignement livresque :

« [...] Il a fait un violent orage cette nuit. Les enfants ont entendu le tonnerre gronder ; ils se sont caché la tête sous le drap pour essayer de ne plus voir l'éclair. Ils en sont encore tout émus en arrivant en classe. Canalisons, exploitons cette émotion ; et voilà une leçon qui se termine par une lecture du plus haut intérêt. Si c'est un livre ou une répartition impeccable qui donnent le ton à la classe, qui lui indiquent le matin quel sera l'intérêt de la journée, nous perdons le bénéfice de l'intérêt véritable. À quelques rares exceptions près, nous serons amenés à susciter à l'école un intérêt *spécifiquement scolaire*, en rapports *factices* avec la *vie*. La vie de l'école se juxtaposera une fois de plus à la *vie* de l'élève »⁷⁹.

Dans la suite de cet article, Freinet produisait un remarquable contrefactuel⁸⁰ de la situation de classe factice qu'il venait de critiquer :

« Quittons donc le manuel et *laissons vivre* nos élèves. Ils arrivent, ce lundi matin, l'esprit et les yeux tout pleins encore de l'orage qui, hier, a en quelques instants blanchi la campagne de petits grêlons. Allons-nous parler de la vie des plantes, comme nous en avons l'intention ? Laissons dire, demandons une précision, là, donnons-la ailleurs, tâchons de pousser plus avant l'observation enfantine, nécessairement superficielle, et composons :

« *La grêle*. Les giboulées de mars ont commencé. Hier, à trois heures, il est tombé beaucoup de grêle. Les grêlons, gros comme de petites billes, tombaient droit et tambourinaient sur les tuiles et sur les vitres. En quelques instants, la campagne était toute blanche. Nous étions contents et nous faisons des pelotes, mais nos parents disaient : notre pauvre campagne ! »

On lit avec *enthousiasme* – et un enthousiasme que je n'ai jamais vu en défaut – ce texte vivant. Trois ou quatre enfants le composent pour l'imprimerie ; c'est l'affaire de quinze à vingt minutes. Et même ceux qui ne lisent qu'en syllabant composent assez rapidement. Durant ce travail, pour lequel le maître n'a nullement à intervenir, les autres élèves continuent leur besogne ; lecture individuelle, copie ou exercice se rapportant au sujet d'étude, devoirs de calcul, selon des méthodes plus individualisées et tendant à l'auto-éducation. La composition terminée, on imprime. Avec une presse à main pourtant rudimentaire, 100 imprimés sortent en cinq ou dix minutes : un exemplaire que chacun collera dans son *livre de vie* ; quelques exemplaires supplémentaires pour les absents. Et parfois, le soir, un petit dévoué porte les leçons du jour à son camarade malade qui se tient ainsi au courant de la *vie de la classe*. Trente-cinq imprimés sont destinés à nos camarades de l'école de J... ; quarante à ceux de l'école de F... Et tantôt un grand expédiera à leurs adresses ces *fragments*

⁷⁹ Freinet, C. (juin 1925). Contre un enseignement livresque, l'imprimerie à l'école. *Clarté*, 4e année, 75, 259-261.

⁸⁰ Confronté à une action particulière, on peut en imaginer d'autres déroulements. On détermine ainsi d'autres possibles pour une action réalisée. Le raisonnement tenu est du type « que se passerait-il si ? ». Le collectif Didactique pour Enseigner, en *Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*, nomme ces autres possibles des « contrefactuels ».

de vie. Il est vrai qu'à dix heures aussi, le facteur apparaîtra, apportant deux envois des écoles de J... et de F... Et vous pouvez juger de l'entrain avec lequel nos élèves vont dévorer ces autres fragments de camarades qui habitent bien loin, dans des régions dont ils ne peuvent pas encore se figurer la place, mais dont ils apprennent ainsi la principale vie qui les intéresse : celles d'autres enfants. Quelle richesse de lectures ! Ne croyez-vous pas ? Et non plus des lectures d'un intérêt factice, rapporté. C'est la vie elle-même qui enseigne aux petits écoliers » (*id.*).

Dans ce texte, par expérience de pensée – l'école J... et l'école F... –, Freinet anticipait sur la pratique de *correspondance* qu'il allait bientôt développer. La conviction de Freinet était clairement forgée sur

« ces systèmes que nous allons, comme à plaisir, chercher si loin, [alors qu'ils] sont là, dans les yeux vifs et dans les petites têtes de nos enfants. Mais seule *l'imprimerie* a rendu possible la réalisation de cette *vie*. Et je voudrais bien que tous ceux qui liront ces lignes parviennent à vivre un jour, intensément, comme je vis depuis six mois dans ma classe renouvelée » (*id.*).

L'institutrice Élise Lagier-Bruno lisait régulièrement les textes de Freinet dans *L'École Émancipée*, et dans *Clarté* où Freinet avait lancé un appel en fin de cet article de juin 1925 : « Je me ferai un plaisir de répondre plus longuement et de donner tous les renseignements utiles à ceux qui voudront bien m'en faire la demande » (*id.*). C'est Élise Lagier-Bruno qui, la première, fit cette demande.

Elle rentra à Vallouise dans les Hautes-Alpes après un séjour en Savoie auprès de l'un de ses frères, Lucien, qui était ingénieur, et elle rencontra pour la première fois Freinet en gare de Grenoble où ils se croisèrent le 19 août 1925. Freinet se rendait à Paris pour assister au XXe Congrès de la Fédération de l'Enseignement, avant de rejoindre Bruxelles au Congrès de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, et de partir pour l'URSS à la fin du mois d'août. Le 22 août, elle lui fit parvenir à Paris trois dessins à l'encre de Chine qu'elle avait faits de leur rencontre.

Écrivant le 9 mai 1941 à Freinet qui était en camp d'internement, Élise se souvenait de cette rencontre : « si je pense que j'ai eu le désir de quitter mon trou pour aller te voir à Grenoble jadis, je pense que j'ai fait là une manière de miracle » (dans : Freinet, M., 2004, p. 666)⁸¹. Au début de leur relation, Élise semblait se résigner sans enthousiasme à vivre à Bar-sur-Loup, mais elle écrivait à “Mad”, l'une de ses sœurs : *il a mes idées et il me comprend*. Elle écrivit aussi dans une lettre à ses parents : *nous sommes faits l'un pour l'autre*. Et quelques jours plus tard : *c'est l'être qui était seul capable de m'intéresser à jamais*⁸².

Au retour de son voyage en URSS, Freinet s'engagea encore plus résolument dans l'expérimentation pédagogique, et comme l'a écrit Michel Launay⁸³,

« le voyage en Union Soviétique de 1925, avec le choc culturel qu'il impliqua, ne peut se comparer, en importance, qu'à la rencontre d'Élise, la même année 1925 » (Launay, 1989, p. 53).

En particulier eurent lieu, dès l'automne 1925, les premiers échanges d'imprimés avec d'abord la classe de Durand (devenu professeur de gymnastique en cours d'année et remplacé

⁸¹ Sur l'importance déterminante de cette année 1925, voir : Go et Riondet (2020), Volume 1, Section I, Partie I.

⁸² Élise Lagier-Bruno et Célestin Freinet allaient se marier le 6 mars 1926 à Saint-Martin-de-Queyrières (05).

⁸³ (1933-2012) Diplômé de l'École Normale Supérieure et agrégé de Lettres, professeur de Lettres à l'Université de Nice, spécialiste de Rousseau et proche compagnon de Freinet.

par Primas), instituteur à Villeurbanne qui avait répondu à l'appel de Freinet. À partir du *texte libre* et de *l'imprimerie*, un mouvement pédagogique coopératif allait rapidement s'organiser.

1.2.3. Pédagogie bourgeoise et pédagogie révolutionnaire

Le séjour en Union Soviétique constitua donc le socle de la nouvelle pédagogie de Freinet : « nous ne sommes pas allés visiter la Russie en bons bourgeois qui se croient aptes à tout juger, mais en *instituteurs primaires* » écrivait-il à son retour⁸⁴. Car « les écoles nouvelles occidentales, pour si intéressantes et si utiles qu'elles soient, restent des écoles spéciales, avec des éducateurs et des élèves choisis. Elles n'ont qu'un lointain rapport avec l'école du *peuple* qui nous intéresse tout particulièrement »⁸⁵.

Freinet était préparé à ce qu'il appelle pourtant un *émerveillement* lors de sa découverte des écoles soviétiques, car

« L'École capitaliste actuelle, est, comme l'économie bourgeoise, l'aboutissement des efforts des siècles passés. Elle fut, à une certaine époque, un progrès, une étape nécessaire. C'est la dernière étape. Et, selon que nous stagnerons ou que nous en sortirons triomphalement, l'École ira périssant ou reprendra un essor nouveau. Quel a été, d'une part, l'effort de la société pour se donner le mode d'éducation qui lui convenait ; et, d'autre part, l'action d'individus, ou groupement d'individus, pour modifier et développer cette éducation ? Quelle forme a pris cette action dans la société d'aujourd'hui, et comment pourrions-nous l'orienter vers l'école du prolétariat ? Tels sont les problèmes du plus haut intérêt que nous voudrions examiner »⁸⁶.

Il apparaît clairement que pour Freinet il ne s'agissait pas d'améliorer l'enseignement par des « réformes » :

« Il faut le “transformer” – selon le mot de M. Ad. Ferrière⁸⁷, qui n'est cependant pas communiste – il faut le *révolutionner*. L'école actuelle est fille et servante du capitalisme. À l'ordre nouveau doit nécessairement correspondre une orientation nouvelle de l'École Prolétarienne » (*id.*).

C'est ainsi que pour Freinet, avec le *texte libre* et *l'imprimerie*, le travail scolaire allait devenir du *travail vivant* : « intéresser ainsi l'enfant *profondément* et non d'une façon factice et passagère ; rendre de ce fait la classe active et intéressante pour le maître lui-même, c'est là le grand problème de l'éducation »⁸⁸. Or, pour lui, l'école russe qui est devenue une *école de l'enfant pour l'enfant* « a été systématiquement dédaignée par les pédagogues occidentaux parce qu'elle s'intitulait fièrement l'école du travail et mettait le travail et le matérialisme à la base de sa pédagogie »⁸⁹. Malgré l'admiration que portait déjà le jeune Freinet au créateur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, il n'hésita pas à marquer son désaccord avec Adolphe

⁸⁴ Freinet, C. (1 novembre 1925). Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique (I). *L'École Émancipée*, 16e année, 6, 86-87. Ces « impressions » de Freinet ont été publiées par extraits dans *L'École Émancipée* jusqu'en juin 1926.

⁸⁵ Freinet, C. (8 novembre 1925). Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique (II). Coup d'œil général sur la nouvelle éducation en Russie. *L'École Émancipée*, 16e année, 7, 97-98.

⁸⁶ Freinet, C. (1 juin 1924). Vers l'école du prolétariat : la dernière étape de l'école capitaliste. *Clarté*, 3e année, 60, 263-264.

⁸⁷ Cf : Ferrière, A. (1920). *Transformons l'école*. AZED

⁸⁸ Freinet, C. (15 novembre 1925). Une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école. *L'École Émancipée*, 16e année, 8, 113-114.

⁸⁹ Freinet, C. (20 décembre 1925). Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique. Le travail et la vie à l'école russe. *L'École Émancipée*, 16e année, 13, 176-177.

Ferrière : « il y a un bout de chemin qu'il faut nous résoudre à faire seuls désormais, celui qui mène de la pédagogie bourgeoise à la pédagogie révolutionnaire »⁹⁰.

1.2.4. Vers l'imprimerie à l'école

Si les premiers articles de Freinet concernant sa technique de l'imprimerie datent de mai 1925 dans la revue *Clarté* et de juin 1925 dans *L'École Émancipée*, son troisième article à ce sujet en juin 1926 est particulièrement intéressant. Il y développe la méthode de l'emploi constant de l'imprimerie et la pensée, dit-il, qui anime cette technique :

« *L'imprimerie à l'école*, aboutissement de toutes ces recherches pour faciliter l'expression manuscrite, puis imprimée, des enfants, n'est pas une invention quelconque pour écoles nouvelles ou classes privilégiées. Elle a déjà été expérimentée dans plusieurs écoles primaires. Les résultats obtenus ne manqueront pas d'être appréciés par le personnel primaire, et par les éducateurs du peuple auxquels je m'adresse tout particulièrement »⁹¹.

Plusieurs chroniques sont parues à propos de cette "école de Gutenberg" comme la surnomma l'une d'entre elles, et si début juillet 1926 Freinet énumérait quelques-uns des résultats de son expérience, il ajoutait :

« Maintenant ils parlent et leur pensée est écrite, imprimée, expédiée par-delà des centaines de kilomètres à des classes entières de camarades qui les comprennent ; ils écrivent et leur rédaction, à laquelle ils ont mis une application extraordinaire, est imprimée et communiquée de même à leurs camarades lointains. [...] Mais, de plus, les textes ainsi obtenus sont toujours d'un très grand intérêt pour les élèves. Car l'enfant ne trouve rien de plus beau que sa propre vie »⁹².

À la fin de cet article, il lançait un appel à des collègues qui seraient prêts à « développer en tous sens cette expérience ». Au même moment, un journaliste étant venu l'interroger à Bar sur son expérience, Freinet lui répondait :

« nous correspondons depuis octobre dernier, avec une classe de l'école de garçons de Villeurbanne, dans le Rhône. Nous nous livrons à un échange très intense d'imprimés et de livres de vie. Nous appelons ainsi le petit volume, sommairement relié, dans lequel chaque enfant classe, chaque jour, une épreuve typographique quotidienne. Cela finit par constituer le plus attrayant et le plus instructif des livres de lecture. Trois autres écoles viennent d'acheter un matériel d'imprimerie, et nous allons nous mettre en rapport avec elles »⁹³.

Au retour de Russie, Freinet avait fait sien le concept soviétique des *complexes d'intérêt* qui permettent à l'enfant la sauvegarde de son *appétit de travail*, et dont la principale caractéristique est qu'ils ne sont pas une méthode bourgeoise d'acquisitions égoïste et capitaliste car ils sont « un procédé de travail et de culture prolétarienne »⁹⁴. Sur tous les sujets, même les plus

⁹⁰ Freinet, C. (3 janvier 1926). Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise. *L'École Émancipée*, 16e année, 15, 213-215.

⁹¹ Freinet, C. (13 juin 1926). Vers l'imprimerie à l'école. *L'École Émancipée*, 16e année, 37, 545-546.

⁹² Freinet, C. (4 juillet 1926). L'imprimerie à l'école. Les résultats de l'expérience *L'École Émancipée*, 16e année, 40, 593-595.

⁹³ Davin de Champelos, G. (6 juillet 1926). Un procédé moderne d'enseignement. L'éducation par la typographie. *L'éclairer de Nice et du sud-est*.

⁹⁴ Freinet, C. (13 juin 1926). Mes impressions de pédagogie en Russie soviétique. Une méthode de travail : la base sociale des complexes en Russie. *L'École Émancipée*, 16e année, 37, 514-515.

compliqués, les élèves font eux-mêmes les recherches fondamentales, « de manière analogue à la technique de tous les chercheurs adultes » (*id.*).

Au printemps 1926, Freinet épousait Élise Lagier-Bruno venue le rejoindre au Bar-sur-Loup, et ils eurent ensemble l'idée que son expérience allait permettre la création d'un collectif d'imprimeurs :

« Inlassablement, il travaille pour cette grande idée qui l'anime, écrivant quotidiennement de longues lettres à ceux qui l'interrogent, accrochant leur intérêt, les retenant, malgré la pauvreté de sa documentation [...]. Le soir, tardivement, il rédige des circulaires pour les camarades, visant à créer une union permanente des artisans d'une même œuvre. Il est des circulaires tapées à la machine, d'autres tirées à la pâte à polycopier » (Freinet É., 1968, p. 52).

Pendant ce temps, Freinet poursuivait son expérience et ses tentatives d'amélioration de la presse CINUP⁹⁵, en intégrant dans son matériel une police de caractères en plombs du corps 36 pour les élèves les plus jeunes.

1.2.5. Juillet 1926 : Fondation du collectif « L'imprimerie à l'école »

Pendant l'été 1926, Freinet écrivit ce que l'on considère comme la lettre fondatrice de son mouvement pédagogique centré sur l'écriture libre des élèves, et l'impression des textes ainsi écrits :

« Le nombre des écoles travaillant avec l'imprimerie va toujours en augmentant. Nous étions deux seulement l'an dernier. Nous serons six au moins en octobre prochain. [...] Voici la liste des écoles possédant une imprimerie : BAR-sur-Loup (Alpes-Mmes) ; BENI-SAF (Oran) ; BRUXELLES ; SAINT-AUBIN de Lanquais (Dordogne) ; TREGUNC (Finistère) ; VILLEURBANNE (Rhône) ; auxquelles s'ajouteront sans doute avant octobre : VIAS (Hérault) ; BRAS (Var) ; GENEVE (M. Ad. Ferrière) et quelques autres. Il faut que nous soyons prêts pour octobre. Je compte sur votre réponse »⁹⁶.

Il venait de terminer au printemps l'écriture d'un compte-rendu général de cette expérience d'imprimerie à l'école, qu'il fit circuler entre les membres de ce nouveau groupe en attendant qu'il ne soit publié. Ce faisant, il mit en place une technique qu'il allait faire fonctionner tout au long de sa carrière le *cahier de roulement* :

« Je vous prie de le garder le moins possible afin que le roulement soit assez rapide (5 à six jours doivent suffire). ORDRE DE LA CIRCULATION : M. René DANIEL, à Trégunc (Finistère) ; M. PRIMAS, 124, Cours E. Zola, Villeurbanne (Rhône) ; M. Mme H. ALQUIER, à Vias (Hérault) ; M. P. BORDES, à Saint-Aubin de Lanquais (Dordogne) ; Mlle RIPERT à Béni-Saf (ORAN) ; M. ALZIARY, à BRAS (Var) ; M. R. Van MEER, Directeur de l'École moyenne, Rue de Prospérité Bruxelles ; M. Ad. FERRIERE, Directeur du Bureau International des Écoles nouvelles, 10 Chemin PESCHIER CHAMPEL-GENEVE ; C. FREINET BAR » (*id.*).

En même temps qu'il pensait l'organisation de son propre mouvement pédagogique, le jeune maître trentenaire engagea sa première controverse publique. Dans un journal local plutôt de gauche, fut publiée la traduction d'un entrefilet populiste paru dans *Courriere della Sera*, qui

⁹⁵ Un an plus tard, nettement améliorée, elle allait devenir « la presse Freinet ».

⁹⁶ Freinet, C. (27 juillet 1926). L'imprimerie à l'école. Première Lettre circulaire. BAR-s/-Loup. Document tapé à la machine.

accuse le maître élémentaire d'un village des Alpes-Maritimes de détourner ses élèves du droit chemin : « Pour donner chaque année une cinquantaine d'écrivains, bons ou mauvais, à la France, vous aurez étouffé dans l'œuf un tas d'éléments qui seraient devenus d'excellents coiffeurs, entrepreneurs ou charcutiers »⁹⁷. La réponse de Freinet ne se fit pas attendre :

« Je n'ai jamais eu la prétention de faire de mes élèves des écrivains, ni même de futurs imprimeurs. Au lieu de les contraindre à lire, sur des livres écrits par des adultes, des histoires ou des pensées qu'ils ne comprennent jamais parfaitement, je les invite simplement à imprimer leurs propres pensées, à raconter et à fixer ce qu'ils voient autour d'eux, y compris le travail des coiffeurs, des entrepreneurs et des charcutiers. Ce faisant, je ne prépare pas des citoyens dociles pour un quelconque régime d'exploitation fasciste. Je voudrais surtout contribuer à développer davantage le bon sens des fils de travailleurs. J'espère que, devenus grands, mes élèves se rappelleront ce que sont les feuilles imprimées : de vulgaires pensées humaines, hélas ! bien sujettes à erreur. Et, de même qu'ils critiquent, aujourd'hui, leurs modestes imprimés, je souhaite qu'ils sachent lire et critiquer, plus tard, les journaux qu'on leur offrira. Je n'aurais pas relevé cette négligence du *Petit Niçois*, si ce journal ne s'était pas attaché, depuis longtemps, à défendre l'École et ses maîtres. Car l'opinion d'un journaliste retardataire m'importe bien moins que l'appréciation de mes collègues qui, attelés à cette même tâche d'éducation populaire, savent juger les résultats pratiques de mon expérience. C. Freinet, Instituteur public à Bar-sur-Loup »⁹⁸.

Dans ce texte court destiné à un quotidien niçois, plusieurs aspects de ce qui allait devenir la *pensée freinetienne* pour un redressement du problème éducatif sont déjà posés :

- la pédagogie de l'expression n'a pas pour visée de fabriquer des spécialistes de l'écriture ;
- la pédagogie de l'expression vise à permettre à chaque élève de construire sa propre pensée ;
- la pédagogie de l'expression vise à ne pas rendre les élèves dociles dans un régime politique autoritaire ;
- la pédagogie de l'expression vise, pour chaque élève, à lui faire prendre confiance en soi sans crédulité devant les textes imprimés, en développant son esprit critique.

Lorsque l'on parle de "chaque élève", cela signifie aussi bien fille que garçon. Freinet, qui lisait beaucoup et publiait de nombreuses recensions de ses lectures, évoqua par exemple en 1926⁹⁹ – à propos d'un ouvrage d'Adolphe Ferrière – la *coéducation des sexes* « que vantait et qu'appliquait déjà, courageusement, Paul Robin à l'orphelinat Prévost. Nous sommes heureux de voir la Russie révolutionnaire suivre délibérément cette voie ». Comme le soulignait Élise Freinet (1968, p. 37), la technique de l'écriture libre et de l'imprimerie « a changé tout d'un coup le sens et la portée de la pédagogie ».

1.3. Naissance d'un mouvement pédagogique

En mars 1927, *L'École Émancipée*¹⁰⁰ annonça la parution de la brochure *L'imprimerie à l'École* (80 pages, édition Ferrary). Il s'agit du premier numéro d'une collection intitulée Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire. Cette création, par Freinet, de son propre espace d'édition montre la marge dans laquelle il se situait par rapport au Mouvement de l'Éducation Nouvelle en revendiquant une perspective *populaire*. À ce moment-là, une quinzaine de

⁹⁷ (21 août 1926). Le maître imprudent. Traduction d'un entrefilet du *Corriere della sera. Le Petit Niçois*.

⁹⁸ Freinet, C. (30 août 1926). Controverse scolaire. Freinet répond à l'article du *Corriere della sera. Le Petit Niçois*.

⁹⁹ Freinet, C. (26 décembre 1926). Bibliographie : La Coéducation des sexes. *L'École Émancipée*, 17e année, 14, 215.

¹⁰⁰ (6 mars 1927). Bibliographie : L'Imprimerie à l'École. *L'École Émancipée*, 17e année, 24, 366.

personnes utilisaient “la Lino” (Freinet, 1927, p. 2), et la brochure lançait un appel à adhésion à « L’Imprimerie à l’École, coopérative d’entraide pédagogique » (*ibid.*, p. 75-77).

1.3.1. Publication de la brochure *L'imprimerie à l'école*

Dans un court texte de présentation, Freinet soulignait le besoin de l'enfant de « s'extérioriser en dessinant puis en écrivant » (*ibid.*, p. 5), et avec la pratique de l'imprimerie « le livre, le journal, enfin, ne seront plus des demi-dieux automatiquement porteurs de vérité, mais bien des pensées d'enfants, ou d'hommes, manuscrites, puis imprimées – et pensées sujettes à critiques et à discussions » (*ibid.*, p. 6). À la suite de son article où il avait exposé, en juillet 1926, les « résultats de l'expérience », Freinet présentait dans cette brochure ce qui allait devenir sa technique de travail :

- chercher à résoudre un problème pratique ;
- expérimenter une solution imaginée ;
- théoriser cette expérience ;
- soumettre la théorisation à la « réalité pratique » (*id.*).

On peut voir dans cette conception du travail pédagogique une inspiration *dialectique* : à partir du problème rencontré dans la réalité concrète, une enquête est menée pour inventer une résolution de ce problème. Si la résolution paraît effective, il s'agit alors d'en produire la théorie qui permet désormais de penser ensemble le problème et sa solution. Mais cette théorie elle-même doit être replongée dans la pratique pour en éprouver la solidité ou lui trouver des améliorations.

La suite de la brochure est un montage d'articles antérieurs, retravaillés et articulés pour donner une idée d'ensemble de ce que Freinet appelait alors sa « méthode » pour l'enseignement de la lecture dans « les modestes écoles populaires » (*ibid.*, p. 7). Il s'agissait de faire un emploi constant, en classe, de l'imprimerie dont Freinet avait décrit les débuts de l'emploi de cette technique venant se substituer à la lecture des manuels.

Voici les étapes de la technique à ce moment de son élaboration après deux années d'expérience¹⁰¹ (*ibid.*, p. 13-16) :

- un élève raconte le matin « une portion de sa vie » ;
- un élève présente une « rédaction libre » ;
- la classe décide de choisir l'une des histoires ;
- le maître l'écrit au tableau et on la met « en bon français », texte auquel le maître n'a « personnellement rien apporté » ;
- le texte est imprimé par quelques élèves qui se répartissent la tâche ;
- chaque élève recopie le texte dans son cahier ;
- puis chaque élève relit pour lui-même le texte, avant de le relire à voix haute ;
- des exercices de grammaire ou vocabulaire basés sur le texte sont ensuite proposés.

Freinet résume les résultats matériels de son expérience :

« Nous avons ainsi, durant l'année scolaire 1924-1925, imprimé environ 2000 lignes qui correspondent à un livre de lecture ordinaire de 100 pages. Nous avons donc là notre livre, non seulement copieux, mais vécu, travaillé, scruté ligne à ligne, et dont l'intérêt pour les élèves est tout simplement une révélation ».

¹⁰¹ Nous verrons plus loin comment cette technique a ensuite évolué.

Dans les pages suivantes (p. 17-25), Freinet répond à une possible objection portant sur l'importation de cette technique dans les écoles publiques : « ces avantages de l'imprimerie, cette unification de l'enseignement ne sont-ils pas acquis au prix de sacrifices trop grands, d'efforts et de temps ? » Selon sa formule, travailler à l'imprimerie ce n'est pas perdre du temps, c'est en gagner, et cela aide considérablement au travail intellectuel, avec pour bénéfice supplémentaire : « la vie nouvelle, active et féconde, qui anime la classe ». Freinet expose ensuite les avantages des échanges scolaires (p. 26-31) où les enfants font connaître leurs pensées à des élèves d'écoles éloignées : « c'est donner à l'activité scolaire le même but qu'à l'activité intellectuelle sociale ». Pour lui l'enjeu est clairement posé :

« Cet échange à si peu de frais sera nécessairement, lorsqu'un certain nombre d'écoles auront l'imprimerie, d'une ampleur et d'un intérêt insoupçonnés. Pour moi, je ne crois pas me tromper en disant qu'il est capable de régénérer notre enseignement public ».

Pour souligner encore le caractère empirique de sa recherche, Freinet revient dans cette brochure sur la description de sa manière de travailler en classe avec l'imprimerie (p. 32-42), pour permettre à chaque élève de mieux marcher à son pas. Il donne de nombreux détails sur l'organisation de sa journée et sur sa façon d'agir. À cette époque pour lui d'expérimentation pédagogique, Freinet faisait souvent pratiquer le matin une rédaction collective¹⁰² :

« Toute la classe y collabore, même les plus petits. Il y a là une sorte de travail subconscient qui prépare l'étude à venir. Dans cette rédaction collective, c'est au maître, certainement, à aiguiller le langage, à essayer de faire jaillir les idées intéressantes et utiles, à faire préciser par l'élève qui paraît le mieux savoir. Je dis aiguiller, faire préciser, parce qu'il est absolument nécessaire que l'éducateur n'impose pas sa pensée d'adulte, ni son langage d'adulte, mais laisse parler les enfants ».

Mais il ne s'agissait là que d'une préparation à la pratique de l'écriture personnelle :

« Les rédactions d'élèves abondent aussi. Il ne nous reste qu'à choisir. Mais il est bon que ce choix soit fait par les élèves eux-mêmes à la presque unanimité¹⁰³. Car ce qui est le plus important en lecture ce n'est pas la valeur intrinsèque du morceau étudié, mais bien le degré d'intérêt qu'il présente pour l'enfant, la façon plus ou moins marquée dont il le fait vibrer ».

On voit le lien imaginé par Freinet entre écriture et lecture. Pour les plus jeunes, l'apprentissage de la lecture se faisait déjà de façon “naturelle” par cette pratique de lecture des textes choisis et copiés au tableau :

« Les textes copiés au tableau sont lus par toute la classe, même les plus petits. Et j'insiste sur ce point. Inconsciemment le jeune écolier a entendu la conversation ; il a vibré lui aussi au récit d'un tronçon de vie, qui est un peu de sa vie à lui, ou, du moins, la vie de ses camarades à peine plus âgés. Il a retenu les mots les plus saillants du texte, parfois même des phrases entières. La lecture, aidée par ce souvenir, aidée aussi par la pensée est alors bien facilitée ».

¹⁰² Ce genre de pratique peut encore exister à certaines occasions, mais n'entre plus dans la conception réelle du *texte libre* comme production individuelle.

¹⁰³ Contrairement à une pratique répandue depuis, on voit que pour Freinet il ne s'agit pas de “voter” lors du choix du texte. Le choix du texte n'est pas un exercice formel et ne vise pas une sorte d'éducation démocratique.

Il ne restait plus à Freinet qu'à décrire concrètement la presse LINO de chez CINUP, et d'en expliquer de façon très précise son emploi technique (p. 43-56).

1.3.2. Les premiers Bulletins de L'Imprimerie à l'école

Alors qu'il poursuivait la publication d'articles sur la pédagogie soviétique dans *L'École Émancipée*, et qu'il avait diffusé sa « première lettre circulaire » le 27 juillet 1926 suivie peu après d'une « deuxième lettre circulaire aux classes travaillant avec l'imprimerie », Freinet décida de créer en octobre 1926 un *Bulletin de la coopérative d'entraide pédagogique L'Imprimerie à l'École* : « L'ampleur prise par notre expérience nécessite une organisation sérieuse de notre travail ». Le Bulletin n°2 – désormais signé « Le gérant : Freinet » – fut diffusé en décembre 1926, ainsi que le n°3 dans lequel Freinet évoque « l'urgence de certaines questions ». Comme on peut le voir dans les tableaux ci-après¹⁰⁴, la numérotation par Freinet de la suite de ses envois aux adhérents est assez approximative :

Circulaires	Bulletins
(n°1) 27 juillet 1926	(n°1) octobre 1926
(n°2) septembre 1926	(n°2) décembre 1926
/	(n°3) décembre 1926
/	(Supplément au n°2) décembre 1926
(n°3) 24 février 1927	(Supplément au n°3) février 1927
/	(n°4) février 1927
(n°4) 16 mars 1927	(Supplément au n°2) 25 mars 1927
/	(Supplément au n°4) 26 avril 1927
/	(Supplément au n°4) avril 1927
/	(Supplément au n°4) avril 1927
/	(n°5) mai 1927 (dernier « bulletin »)

Après la rencontre des imprimeurs à Tours, Freinet publia encore quelques circulaires, mais à partir de juin 1927 le Bulletin (n°6) s'est transformé en revue *L'Imprimerie à l'École* :

(n°3) novembre 1927	/
(n°5) décembre 1927	/
(n°6) 5 décembre 1927	/
(n°7) janvier 1928	/
(n°8) février 1928	/
(n°9) mars 1928 (dernière « circulaire »)	/

1.3.3. L'Imprimerie à l'École : un mouvement et une revue

¹⁰⁴ Nous indiquons dans le premier tableau les documents diffusés jusqu'à l'été 1927, date de la première rencontre officielle du mouvement de L'Imprimerie à l'École, en marge du Congrès syndical de la Fédération de l'Enseignement du 5 au 7 août 1927 à Tours auquel Freinet participait comme secrétaire syndical des Alpes-Maritimes.

En juin 1927, parut le premier numéro de la revue *L’Imprimerie à l’École* – sous-titrée *Bulletin Mensuel de la Coopérative d’Entr’aide Pédagogique “L’Imprimerie à l’École”* :

« Dans cette petite revue de huit pages, où inlassablement la plus grande place est réservée à la perfection des techniques, Freinet a à cœur de sauvegarder toujours l'esprit du mouvement inséparable de son adaptation incessante au milieu » (Freinet, É., 1968, p. 66).

Freinet présentait donc ainsi son projet (p. 1) :

« Faire de la vie de l'enfant, de la vie du village, le centre de la vie de la classe et le moyen d'une éducation rationnelle, tel est le rêve de tous les éducateurs contemporains. [...] Si nous avons un matériel d'imprimerie qui nous permette d'imprimer nous-mêmes ce qui nous intéresse, si nos élèves peuvent élever à la dignité de pages imprimées leurs pensées, leurs sentiments, le récit de leurs actes ; si ces pages deviennent le centre de tout le travail scolaire, et si, d'autre part, un échange régulier avec plusieurs autres écoles travaillant à l'imprimerie nous permet d'élargir notre horizon, d'étendre et d'approfondir nos connaissances ; dès lors, ces vies d'enfants passeront naturellement au premier plan ».

Le numéro suivant, en octobre 1927, portait la mention « 2e Année – Numéro 7 ». La revue était lancée. Parallèlement était paru en avril 1927, publié à 100 exemplaires à Bar-sur-Loup, le premier numéro de *La Gerbe*, une « corevue d'enfants, composée et imprimée par les écoles travaillant à l'imprimerie », puis en juillet 1927 le premier album de la revue *Extraits de “La Gerbe”* – devenue *Enfantines* à partir d'octobre 1932, puis de 1954 à 1962 *La Gerbe Enfantine*. L'activité de cette « machine Freinet » (Go et Riondet, 2020) tournait déjà à plein régime comme en témoigne Élise Freinet qui a vécu cette création du mouvement :

« Ce qui frappe à la lecture de toutes ces circulaires, échelonnées pendant l'année scolaire 1926-1927, c'est le dynamisme étonnant de ce petit groupe d'éducateurs d'avant-garde, mettant sans cesse en commun leurs efforts, se répartissant les tâches, cherchant autour d'eux des possibilités nouvelles d'exalter leur élan, leur foi » (Freinet, É., 1968, p. 57).

Cet élan venait de loin cependant. Comme nous l'avons vu, Freinet s'était engagé dès la fin de la guerre dans le syndicalisme révolutionnaire et c'est ainsi qu'il signa un important article (F.E., 1928, p. 53-58) sur « le grand effort constructif de la Fédération au point de vue pédagogique » dans la brochure de la Fédération de l'Enseignement publiée en 1928. Le premier Congrès « régulier » de L'Imprimerie à l'École en août 1927 qui eut donc une importance considérable :

« C'était vraiment la première fois que Freinet prenait un contact aussi large et profond avec ses adhérents qu'il ne connaissait pour la plupart que par correspondance. Minutieusement, on mit au point toutes les questions concernant le matériel (presses, composteurs, caractères, papiers, reliure, illustrations diverses). Mais surtout Freinet eut le plaisir de préciser, de dégager l'esprit dans lequel devaient être utilisées les techniques de l'Imprimerie à l'École. Il mit en garde ses camarades, comme il le fit régulièrement à tous les Congrès, contre un emploi trop formel de l'imprimerie. L'Imprimerie à l'École ne doit pas servir l'ancienne méthode par l'impression de textes d'adultes, de résumés scolaires ; elle est l'outil de libération de la pensée enfantine ; et déjà Freinet posait les exigences du texte libre » (Freinet, É., 1968, p. 63).

Dans la brochure de la Fédération de l'Enseignement (1928, p. 69), Léon Vernochet¹⁰⁵ évoquait « l'effort pédagogique intense qui [allait] se manifester avec éclat durant la *Semaine Pédagogique Internationale* organisée à Leipzig pour Pâques 1928 ». Freinet et Élise participèrent à ce Congrès : Freinet venait d'être désigné comme délégué par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, et Élise s'y rendit comme membre des Groupes Féministes de l'Enseignement Laïque : « par circulaire, Freinet avait engagé les adhérents à lui envoyer des documents pour l'exposition et nous partîmes fort chargés de presses, de composteurs, de rouleaux, d'éditions diverses, de journaux scolaires et de beaux dessins d'enfants » (Freinet É., 1968, p. 68). Le petit stand où ce matériel était présenté eut un important succès. La question était de travailler sur une pédagogie prolétarienne. Freinet fit un exposé intitulé « La discipline parmi les écoliers », qui fut publié dans le bulletin mensuel *L'Internationale de l'Enseignement* de mai 1928 (p. 114-120) : « le mot *discipline* est particulier à la pédagogie autoritaire. Nous devons dépouiller ce mot de tout son contenu coercitif, pour ne lui conserver que son acception étymologique » (*ibid.*, p. 115). Dans cette conférence, Freinet voulut convaincre qu'une discipline *nouvelle et libératrice* serait rendue possible par l'intérêt que les élèves trouvent au travail et par l'esprit et les pratiques de coopération.

1.3.4. Création de la Coopérative de l'Enseignement Laïc

Freinet convoqua une trentaine de camarades (É. Freinet, 1968, p. 69) pour le deuxième Congrès de L'Imprimerie à l'École – qui fut en pratique le premier, si l'on considère que 1927 n'avait été qu'une réunion fondatrice du mouvement – le 4 août 1928 dans le XXe arrondissement de Paris, à la Bellevilloise, 19 rue Boyer¹⁰⁶. Élise Freinet juge ainsi que « l'année scolaire 27-28, qui fut notre dernière année passée à Bar-sur-Loup, fut vraiment une année décisive pour la formation de la CEL et sa centralisation à Bar-sur-Loup » (*ibid.*, p. 67). En 1928, la revue *L'Imprimerie à l'École* compte déjà cinq cents abonnés.

Lors du congrès de 1928 fut en effet créée une Coopérative de production d'outils pédagogiques – désormais Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) –, résultant de la fusion de la Coopérative d'entraide pédagogique de L'Imprimerie à l'école, fondée pendant l'année 1926, avec la Cinémathèque coopérative de l'enseignement laïc, fondée à Bordeaux le 28 septembre 1927. « Des décisions très importantes sont prises » (*ibid.*, p. 69), pour faire de cette nouvelle forme d'organisation un outil qui rassemble tous les aspects de l'activité militante, dont la revue de propagande était *L'Imprimerie à l'École* :

¹⁰⁵ (1871-1958), secrétaire général de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement de 1924 à 1932.

¹⁰⁶ « Fondée en 1877, au lendemain de la Commune de Paris, la Bellevilloise est d'abord une petite coopérative ouvrière dans un local modeste. Derrière cette initiative, une vingtaine de mécaniciens qui vendent des produits d'épicerie deux fois par semaine après leur journée de travail. Inspiré par le penseur socialiste Proudhon, l'objectif est d'émanciper les travailleurs par la coopération. [...] En 1910, elle s'installe rue Boyer dans la Maison du Peuple. Haut lieu du mouvement ouvrier, en ses murs se concrétise un espace de socialisation et d'éducation politique avec des réunions socialistes ou communistes, des meetings ou des prises de paroles de personnalités importantes de la lutte comme Jean Jaurès. Elle remplit également sa mission d'éducation politique avec son "Université populaire de La Semaille" où enseigne notamment l'anthropologue Marcel Mauss. La Bellevilloise est aussi un lieu de l'histoire de la lutte féministe ».

[En ligne] <https://monpetit20e.com/avant-apres-la-bellevilloise/>

« Et dans l'enthousiasme fraternel de la dernière séance, ce fut pour chaque adhérent l'engagement de faire tout son possible pour que vive, grandisse et s'enrichisse l'œuvre commune dont l'ampleur devenait de mois en mois une réalité concrète » (*ibid.*, p. 70).

Ainsi est née cette aventure collective d'un mouvement pédagogique national et international.

« Ainsi se terminait la dernière année scolaire que Freinet devait passer à Bar-sur-Loup. Sept ans s'étaient écoulés depuis son arrivée dans ce petit village où, dans le désarroi physique et moral, il avait pris contact avec la dure tâche d'éducateur primaire. Cinq ans s'étaient écoulés depuis la naissance de l'imprimerie qui, jour après jour, l'avait amené à cette radieuse découverte de l'enfant dont sa vie entière sera illuminée » (*id.*).

Installés dans le logement de fonction de l'école de garçons de Saint-Paul-de-Vence à partir de l'été 1928, l'aventure d'Élise et Célestin Freinet allait prendre de la vitesse.

1.4. Plus de manuels scolaires ! (1928)

Freinet publia une « méthode vivante et rationnelle de travail scolaire par l'Imprimerie à l'École » aux Éditions de l'Imprimerie à l'École. L'Imprimerie à l'École était une « Section de la Coopérative de l'Enseignement », avec son Service d'approvisionnement pour le matériel d'imprimerie, son Bulletin mensuel, ses Éditions (dont La Gerbe), et ses services d'échanges interscolaires. La revue *L'École Émancipée* ayant refusé les premiers articles de ce qui deviendrait *Plus de manuels scolaires*, Freinet décida de publier désormais lui-même ses textes.

1.4.1. La synthèse d'Élise Freinet

Dans *L'itinéraire de Célestin Freinet* publié en 1977, Élise Freinet consacra une quarantaine de pages au petit ouvrage de 1928 qui était à la fois un bilan de l'expérience de Bar-sur-Loup et un programme de travail pour l'avenir de la pédagogie.

Dans la deuxième partie de son livre intitulée « De l'empirisme pédagogique à la pédagogie expérimentale », Élise Freinet (1977, p. 32) choisit d'ouvrir cette longue synthèse par une citation des pages 13-14 où Freinet spécifie « les recherches intellectuelles hors du cadre scolaire » en tant qu'elles ont un « travail de bibliothèque, de documentation critique, d'argumentation personnelle *qui sont à la base de la recherche désintéressée* »¹⁰⁷. Et c'est précisément cette idée que prélève Élise Freinet dans le texte de 1928, ce qui montre à quel point la référence freinetienne des pratiques de savoir à l'école doit être celle des pratiques savantes.

Dans sa petite école prolétarienne, l'imprimerie de Freinet constituait le centre de « la presque totalité des activités scolaires » et faisait « de ce lieu aux pauvres apparences un laboratoire d'éducation vivante » (Freinet, É., 1977, p. 33). Il faut avant tout comprendre que cette nouvelle pratique pédagogique appelait « des démolitions dans le conformisme scolaire » (*id.*). Peu à peu, écrit Freinet (1928, p. 14), il faudra bien que « travail scolaire et travail adulte s'harmonisent ». Élise Freinet reproduit ensuite de larges extraits, mais l'on observe aisément que, par ses choix d'omission, elle cherche à mettre en relief la puissance théorique des positions

¹⁰⁷ Nous soulignons.

freinetiennes, *déjà à cette époque* – Freinet n'étant âgé que de 33 ans lorsqu'il écrivait ce texte. Élise cherche à souligner en quoi Freinet était en train de « préciser les idées directrices qui doivent orienter le problème éducatif de l'École populaire » (Freinet, É., 1977, p. 68).

Il a été montré que la discipline est consubstantielle à l'émergence historique de la forme scolaire de socialisation de l'enfance, depuis les écoles chrétiennes. Comme le remarque Élise Freinet, il s'agit là en effet d'un « sujet de grande importance, puisqu'en dépend tout le travail scolaire » (*ibid.*, p. 69), et elle rend la parole à Freinet sur ce sujet en citant un article de 1930 : « Il faut d'abord, pensons-nous, donner au mot discipline un sens nouveau. Ou plutôt, ce mot, avec son acception courante, devrait disparaître de notre vocabulaire pédagogique » (*id.*).

1.4.2. La fonction de manuel scolaire

L'ouvrage de 1928 s'ouvre sur un court propos introductif dans lequel Freinet expose une contradiction : le propre d'un livre est d'être un acte d'éducation et de combat, or on en fait à l'école un usage de *manuel scolaire*. Toute la réflexion freinetienne procède de cette contradiction initiale. Il avait d'ailleurs engagé beaucoup d'énergie à dresser dans *École Émancipée*, à partir de septembre 1923 dans une rubrique « Lectures morales », une importante liste de livres à partir desquels construire une éducation morale à l'école.

« Supprimer le manuel, c'est la solution que nous préconisons » (Freinet, 1928, p. 8), car le manuel est un asservissement tyrannique de toute la pratique scolaire et un asservissement de la pensée de l'élève¹⁰⁸. À l'appui de son argumentation, Freinet cite John Dewey, mais aussi le musicologue munichois Victor Egon Frensdorf (1882-1946) surnommé Alfred Westharp, également sinophile et pédagogue, ayant attaqué l'*impérialisme pédagogique* occidental qui détruit chez l'élève la capacité à penser et agir de façon originale.

En effet, l'une des tares du manuel scolaire est la monotonie qu'il instaure dans l'activité scolaire, l'enfermant ainsi dans une impasse qui produit chez l'élève ennui, absence d'intérêt et donc absence d'attention. C'est pourquoi Freinet en vient à poser cette question :

« Par quel miracle les méthodes de travail dédaignées par les adultes seraient-elles souverainement bonnes pour les enfants ; et comment par l'asservissement aux manuels préparerions-nous nos élèves à l'effort personnel et libre ? » (*ibid.*, p. 14).

C'est ainsi que Freinet oppose désormais à la *vraie vie* la « scolastique ». La scolastique n'est pas ce qui définit de manière essentielle l'école, mais au contraire ce qui en aliène les pratiques et dont il faut la libérer. Cela concerne en premier lieu l'apprentissage de la lecture à partir des syllabaires, y compris des méthodes plus récentes synthétiques à départ analytique, et même la

¹⁰⁸ À propos des débats sur les manuels à cette époque, pour l'analyse des idéologies à l'œuvre durant la IIIe République et qui ont traversé les manuels scolaires de cette époque, et parce que la plupart des acteurs critiquaient le discours des manuels sans en questionner l'*usage* ni les situations d'enseignement, on pourra lire :

- Riondet, X. (2020). La résolution Casarès, ou les premiers pas difficiles de la Coopération Intellectuelle au sujet des manuels scolaires (1925-1939). Dans R. Hofstetter et J. Droux, (dir.), *Internationalismes éducatifs entre débats et combats (1919-1939)*, (pp.141-171). Bern : Peter Lang.
- Riondet, X. (2022). Normes disciplinaires, scolaires et sociales : valoriser la coopération par les manuels scolaires pendant l'Entre-deux-guerres ? Dans S. Wagnon, (dir.), *Normes, disciplines et manuels scolaires*, (pp.159-176). Bern : Peter Lang.

« méthode globale » d'Ovide Decroly. Pour Freinet, « il y a abêtissement toutes les fois qu'on force l'enfant à lire quelque chose qu'il ne comprend pas *et qu'il ne sent pas* »¹⁰⁹ (*ibid.*, p. 21).

1.4.3. La technique nouvelle

Le pédagogue n'a pas à éveiller l'attention de l'enfant par l'extérieur – il n'a pas à le “motiver”. Et Freinet avertit : « Nous devons ici faire une distinction capitale qu'il ne faudra jamais négliger quand nous parlerons d'intérêt par *l'Imprimerie à l'école* » (*ibid.*, p. 23). Freinet parle d'intérêt au sens où il est inhérent à la personnalité enfantine et prend ses racines « au plus profond de l'individu » (*id.*).

Pour Freinet, qui pense le concept d'intérêt de façon plus radicale que John Dewey dont il produit pourtant une longue citation, l'intérêt est la manifestation de la propre puissance d'expression des enfants. Un livre peut-il « toucher le fond de l'être », demande Freinet (*ibid.*, p. 21), toute la question est là. La puissance de vie, naturelle en l'enfant, tend à *s'exprimer*. La technique nouvelle consiste à lui offrir des moyens d'expression libre pour permettre le plus possible à l'enfant de continuer à « apprendre en *vivant* », sans le contraindre à « une activité anormale » (*ibid.*, p. 26). Le mot est posé. Pour Freinet il est ici question de *norme*. La norme se déduit de l'instinct vital. La *vie* cherche naturellement à augmenter sa propre puissance qui se manifeste par une « soif d'apprendre » (*id.*). Il s'agit « d'établir des normes, non pas pour régler d'avance la pensée enfantine, mais pour la mieux comprendre au contraire » (*ibid.*, p. 56). Freud a amené le concept de *pulsion épistémophilique* pour caractériser une telle curiosité épistémique primitive chez le jeune enfant. Sans entrer dans l'analyse freudienne, nous pouvons constater le statut fondamental que lui donne Freinet en articulant le désir culturel à l'élan vital. C'est pourquoi on peut considérer la pensée freinetienne comme un vitalisme¹¹⁰.

La *technique nouvelle* dont parle Freinet procède d'une reconnaissance de cette loi vitaliste, traduite en norme pédagogique. Le besoin d'expression est traduit pédagogiquement en liberté d'écrire. On trouve dans la philosophie deleuzienne une précieuse ressource pour penser aujourd'hui le vitalisme freinetien :

« Un artiste ne peut pas se contenter d'une vie épuisée, ni d'une vie personnelle. On n'écrit pas avec son moi, sa mémoire et ses maladies. Dans l'acte d'écrire, il y a la tentative de faire de la vie quelque chose de plus que personnel, de libérer la vie de ce qui l'emprisonne. [...] Il y a un lien profond entre les signes, l'événement, la vie, le vitalisme. C'est la puissance de la vie non organique, celle qu'il peut y avoir dans une ligne de dessin, d'écriture ou de musique. Ce sont les organismes qui meurent, pas la vie. Il n'y a pas d'œuvre qui n'indique une issue à la vie, qui ne trace un chemin entre les pavés » (Deleuze, 1990, p. 196).

Voici l'effet de cette *technique nouvelle* :

« En composant, l'enfant ne fait pas qu'assembler des caractères comme il assemblerait des chiffres pour obtenir un nombre quelconque. *En composant l'enfant crée un peu de vie, et surtout une portion de sa vie à lui.* Ce compositeur qu'il vient de remplir, et dont il corrige maintenant les fautes, contient une partie vivante de ce texte qui l'a intéressé. Et ce n'est pas là une besogne vaine : on imprimera ensuite ; l'enfant verra sortir de ce

¹⁰⁹ Nous soulignons. Inspirée de Rousseau, cette question du *sensible* est essentielle dans la pensée freinetienne. Comprendre *et* sentir, c'est ce que Freinet appelle une « compréhension totale » (1928, p. 49).

¹¹⁰ Il s'agit d'une controverse importante dans le Mouvement Freinet. Certains ne reconnaissent pas le caractère essentiel du vitalisme pour comprendre le sens de la pédagogie de Freinet, et malheureusement ce malentendu philosophique peut favoriser des dérives dans les pratiques.

bloc magique, avec un étonnement toujours renouvelé, quelques jolies lignes d'écriture qui seront entièrement son œuvre et qu'il lira avec avidité » (Freinet, 1928, p. 37).

L'enfant *veut* faire ce travail, insiste Freinet, qui articule ainsi élan vital et volonté. Ensuite Freinet assume une objection à cette technique :

« Peut-être avec d'autres méthodes, accompagnées de coercition, seraient-ils arrivés aussi tôt à une lecture correcte ; mais cette acquisition aurait été faite certainement aux dépens de leur intelligence et de leur bon sens, aux dépens de leur *vie* » (*ibid.*, p. 40).

Dans sa lutte contre les manuels scolaires, Freinet choisit donc d'attaquer le mal à sa racine : suppression des manuels (*ibid.*, p. 44-45), et production par les enfants de leur propre littérature (*ibid.*, p. 48), production ancrée dans leur *besoin d'activité*, leur *désir de connaître* et leur *appétit de travail* (*ibid.*, p. 50).

1.4.4. Vers un perfectionnisme éducatif

On connaît la boutade de Freud selon laquelle éduquer est un métier impossible¹¹¹. On doit comprendre cette expression au sens où l'on ne peut croire qu'en grandissant un jeune deviendra l'adulte idéalisé que l'on pourrait espérer. L'éducation ne produit pas de résultats prévisibles et la psychanalyse enseigne que l'on ne peut avoir de maîtrise sur les effets d'une action éducative – ni sur cette action elle-même d'ailleurs. La position de Freinet doit être bien comprise, car elle ne souffre pas de cette illusion idéaliste :

« Tout ce travail nécessite une nouvelle attitude de l'éducateur, sur laquelle nous devons insister : nous ne sommes plus les demi-dieux infailibles qui se croiraient déshonorés s'ils montraient à leurs élèves leurs faiblesses ou leurs erreurs. Dans cette collaboration *loyale*, nous devons marcher, sans nul souci d'amour propre, vers la perfection éducative. Et nos tâtonnements eux-mêmes y contribueront » (*ibid.*, p. 61).

Faisant même un certain éloge de la dépendance, Mireille Cifali nous incite à retravailler le statut de la fragilité dans les métiers d'éducation : métiers structurés par une peur qui dépasse les individus engagés dans une éthique de l'altérité. Nous pouvons comprendre l'idée de perfectionnisme éducatif dans cette loyauté que réclame une éthique de l'altérité.

Ainsi, « la vie de l'enfant au milieu de l'intense vie sociale peut suffire à la tâche éducative » (Freinet, 1928, p. 54). En effet, ajoute Freinet, « il nous a suffi de donner à notre travail une raison d'être sociale pour que, sans notre intervention oppressive, toute notre éducation soit "motivée" sans ruse ni habileté » (*ibid.*, p. 56). Et pour cela, il faut permettre les rédactions libres « dès le plus jeune âge, avant même que l'enfant sache écrire » (*ibid.*, p. 62). Ces rédactions libres, dit Freinet, peuvent d'ailleurs être orales, et « ne pourrions-nous pas appeler rédactions aussi ces dessins libres par lesquels nos mêmes élèves expriment d'une façon inattendue leur moi conscient ou subconscient ? » (*id.*). Dans tout cela, l'essentiel, dit Freinet, est que l'enfant *vive* et *s'exprime* quitte à « élargir son moi par les gestes et la parole » (*ibid.*, p.

¹¹¹ C'est ce qu'écrivait Freud en 1925 dans la Préface d'un ouvrage de l'ancien instituteur August Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon* [*Verwharlostte Jugend*]. Il l'écrivit à nouveau en 1937 dans le fameux article [*Die endliche und die unendliche Analyse*] publié en France en 1939 sous le titre « Analyse terminée et analyse interminable », *Revue française de psychanalyse*, 9, 1, 33.

64). Tout l'effort de l'éducateur doit être de donner suffisamment confiance à l'enfant pour qu'il s'exprime :

« Inutile de dire quel air nouveau d'intimité et de vie entre ainsi dans la classe avec les rédactions d'élèves. Bon gré mal gré, l'instituteur est obligé de s'intéresser à la vie de chaque enfant : il connaît désormais le rythme des travaux et des joies enfantines ; [...] les rêves enfin, naïvement racontés, livrent à l'éducateur l'abîme puissant du subconscient. Cette connaissance profonde de l'enfant suffirait à elle seule à justifier l'importance considérable que nous attachons à la libre expression enfantine car elle est la base de toute éducation solide et rationnelle » (*ibid.*, p. 70).

Ce qui est rationnel, dit Freinet, c'est donc de favoriser l'activité personnelle créatrice chez les élèves favorisant l'effort voulu pour satisfaire le désir de curiosité : « Créons l'école travailleuse ! » (*ibid.*, p. 90). Comme le signale Élise Freinet (1968, p. 76), « toutes les précisions que donnait *Plus de manuels* ont été reprises et développées dans les livres ultérieurs de Freinet ».

1.5. Le sens nouveau de la pédagogie

Le mouvement de l'Imprimerie à l'École commençait à être mieux connu, et Freinet dut se consacrer à en faire mieux comprendre la pédagogie, présentée comme une voie nouvelle et en recherche.

1.5.1. Conception dialectique de l'imprimerie

À cette époque, Freinet fait face à « des contradicteurs qu'aveugle leur fausse science », employant des « arguties de critiques mal renseignés »¹¹².

D'abord, ceux qui voudraient créer « l'école de leurs rêves » conforme à une « théorie anarchiste de l'éducation » que Freinet considère comme chimérique car « abstraite du monde et de la civilisation » (*ibid.*, p. 3). Or, il s'agit avant tout pour lui de « dépouiller l'éducation de tout ce qu'elle a eu, jusqu'à ce jour, de mystiquement aristocratique » (*id.*). Ensuite, ceux qui souhaiteraient « faire de l'imprimerie un emploi sagement scolastique » pour réaliser « eux-mêmes le manuel scolaire presque idéal », et Freinet les met en garde « contre un emploi formaliste et mort de l'Imprimerie à l'École » (*ibid.*, p. 4). Enfin, les pédagogues qui préféreraient faire imprimer aux élèves des « textes modèles » « pour des considérations spécifiquement scolaires » laisseraient les élèves « de l'impression de textes qui ne les touchent pas profondément » (*id.*).

À ces dérives simplificatrices, Freinet adresse toujours la même objection :

« L'enfant écrit maintenant pour être lu – par l'éducateur et par les camarades – pour être imprimé enfin, pour que son texte, ainsi pérennisé, soit senti de même par les correspondants proches et éloignés qui le liront » (*ibid.*, p. 5).

¹¹² Freinet, C. (mars-avril 1929). Le sens nouveau de nos recherches. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École, 4e année, 21, 3-5.*

La position freinetienne est clairement dialectique : la vie enfantine ne doit pas être coupée du monde social, et le monde social ne doit pas obérer la vie enfantine. C'est une dialectique entre la vie sociale, la vie scolaire et la vie enfantine que recherche Freinet :

« Nous avons, du coup, fait pénétrer l'école dans le cadre de vie de l'enfant, étendant et approfondissant cette vie, apportant dans l'éducation spontanée et individuelle, familiale et scolaire, une harmonieuse unité ; unité qui nous vaut sans doute l'ardeur au travail, l'activité, la curiosité, le désir d'enrichissement et d'élévation que nous avons constatés dans nos classes. Nous pouvons maintenant toucher, à l'école, l'âme de l'enfant » (*id.*).

La pédagogie de Freinet est, dès son origine, une pédagogie de la création et de la vie. C'est ce qu'il ne cessera de répéter, en se démarquant de l'utilisation faite des performances d'enfants « surnormaux » dans des éditions d'œuvres d'enfants : « nous obtenons alors, non plus une littérature d'exception, mais une œuvre de vérité »¹¹³. En évoquant la publication de textes d'enfants dans sa revue *La Gerbe*, il ajoute :

« Nos documents sont là, enquête permanente qui s'enrichit tous les mois d'une centaine de fascicules. Nous espérons en tirer, dans les années à venir, de multiples enseignements qui aideront précieusement la psychologie et la pédagogie au service de l'éducation populaire » (*ibid.*, p. 4).

Dans le même numéro de *L'Imprimerie à l'École* (p. 6), pour les maternelles et classes enfantines, Marie-Louise Lagier-Bruno, sœur aînée d'Élise Freinet, soulignait l'importance qu'il n'y ait pas de rupture entre la vie et l'école :

« Les petits arrivent en classe tout vibrants de la vie du dehors, intéressés par des événements étrangers pour l'instant à la vie de la classe. Il ne s'agit pas pour nous de perdre le bénéfice de cet intérêt qui à ce moment les absorbe d'une façon si totale. Nous les laissons parler »¹¹⁴.

Mais au-delà d'elle-même, cette parole prend ensuite forme dans la matérialité de l'imprimerie.

1.5.2. *Le problème de la méthode pédagogique*

À la fin de l'année 1928, à propos du sens nouveau de la pédagogie, Freinet parlait d'une « méthode d'éducation nouvelle »¹¹⁵. Mais aussitôt, il mettait en doute cette notion :

« Ce grand mot de *méthode* a été tellement galvaudé par tous les faiseurs de manuels de toutes sortes, qu'il nous est difficile aujourd'hui de lui redonner le sens précis et complet que nous lui voudrions en éducation. Qui dit *méthode* dit système d'éducation basé sur des éléments sûrs, prouvés scientifiquement, et coordonnés d'une façon absolument logique. Or la science pédagogique en est encore à ses balbutiements et nulle méthode aujourd'hui existante ne peut s'en réclamer » (*ibid.*, p. 3).

¹¹³ Freinet, C. (juin 1929). Un aspect nouveau de la littérature enfantine. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 4e année, 23, 3-4.

¹¹⁴ Lagier-Bruno, M.-L.. (juin 1929). L'apprentissage de la lecture avec l'Imprimerie. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 4e année, 23, 5-6.

¹¹⁵ Freinet, C. (décembre 1928). Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 3e année, 18, 3-5.

Freinet s'opposa durablement à cette notion de “méthode” éducative¹¹⁶. Il se réfère dans cet article à la tentative de constitution d'une science nouvelle qui serait une science de l'enfant, la *paidologie* – projet qui fut mis en œuvre d'abord aux États-Unis par l'allemand Oscar Chrisman, professeur à l'École normale d'Emporia (Kansas), avant d'intéresser, au début du XXe siècle, les psychologues et pédagogues européens, pour ne finalement trouver de développement qu'en URSS dans l'Entre-deux-guerres. Freinet expose cependant sa position critique à l'égard de l'utopie du citoyen éclairé par l'instruction grâce à une école laïque en réalité incapable de rendre les hommes meilleurs. Pour lui, l'école doit changer d'orientation, même s'il ne prétend pas pouvoir encore établir ce qui sera plus tard la *méthode* :

« Mais nous appuyant sur les enseignements de nos meilleurs pédagogues, nous pouvons dire au moins : voilà des fondements certains pour une éducation libératrice de la classe travailleuse. [...] Nous ne parlerons nullement de méthodes en cela, mais seulement de *techniques éducatives*. [...] Si nous avons tenu à faire cette distinction capitale entre la *méthode d'éducation* et les *techniques de travail*, c'est afin qu'on ne continue pas à confondre l'œuvre d'élévation et de libération avec les outils qui permettront de l'édifier, et qu'on n'isole pas nos recherches *pratiques* du grand problème social, politique, économique et philosophique qu'est la recherche d'une méthode d'éducation populaire » (*ibid.*, p. 5).

Élise Freinet intitule d'ailleurs « Techniques et Méthodes » les pages qu'elle consacre à cet article qu'elle cite de façon intégrale (Freinet, É., 1977, p. 72-76)¹¹⁷. Elle fait suivre cette citation de quelques commentaires personnels en s'appuyant sur un propos de Decroly qu'elle présente comme « le Maître qui a influencé le plus profondément le Mouvement d'Éducation Nouvelle » (*ibid.*, p. 77). De façon générale, lorsqu'Élise se réfère aux pédagogues qui sont des scientifiques (Decroly, Claparède, Binet, Montessori, Dewey, etc.), c'est qu'elle cherche de façon stratégique à fonder dans la science la légitimité de la pédagogie de l'*expression libre*, qui préserve « l'unité organique et psychique de l'enfant » (*id.*).

Mais ce fameux changement d'orientation, Freinet ne le trouvait pas dans le Mouvement de l'Éducation Nouvelle, contrairement à ce qui est parfois dit lorsque l'on fait de Freinet une figure, en France, de l'Éducation Nouvelle parmi des novateurs dont il reconnaissait les mérites mais qui cherchaient à réaliser « une école idéale abstraite du monde »¹¹⁸. C'est pourquoi Freinet continuerait à attendre beaucoup des progrès de la *science pédagogique*, sans peut-être y croire réellement : « Le jour où l'enfant sera enfin connu et compris des pédagogues et que seront, d'autre part, réalisées les conditions sociales idéales d'éducation, ce jour-là on parlera de méthode définitive »¹¹⁹. Son changement d'orientation, il cherchait à l'opérer dans son propre mouvement de l'Imprimerie à l'École : « un groupe coopératif d'instituteurs primaires » (*id.*), s'attachant à expérimenter des techniques d'enseignement. Ce n'est que trente ans plus tard qu'il consentit à faire une distinction entre ces *techniques Freinet* et désormais la *méthode Freinet*¹²⁰.

¹¹⁶ Voir par exemple son article : Freinet, C. (15 octobre 1950). À propos des techniques Freinet : il y a technique et techniques. *L'Éducateur, Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 23e année, 2, 35-37.

¹¹⁷ Elle avait déjà cité intégralement cet article dans *Naissance d'une pédagogie populaire* (p. 78-81).

¹¹⁸ Freinet, C. (décembre 1928). Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 3e année, 18, 3-5.

¹¹⁹ Freinet, C. (novembre 1930). Techniques pédagogiques. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 6e année, 36, 32-36.

¹²⁰ Freinet, C. (1 juin 1956). Technique Freinet ou Méthode Freinet. *L'Éducateur, Revue pédagogique de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 28e année, 25, 197-198.

1.5.3. La nouvelle technique de travail

Cela ne signifie pas pour autant que Freinet ait cherché à s'enfermer dans une vision dogmatique d'un sens nouveau de la pédagogie qui, disait-il, ne peut plus connaître de frontières. Freinet opposait régulièrement les novateurs de l'Éducation Nouvelle – ou même les partisans d'une théorie anarchiste de l'éducation – et les pédagogues professionnels englués dans la scolastique. Il cherchait une voie nouvelle entre ces deux écueils, la voie d'une « unité de la pensée, de l'activité et de la vie enfantines »¹²¹. Voici comment il la définissait :

« L'enfant qui sent un but à son travail et qui peut se donner tout entier à une activité non plus scolaire mais simplement sociale et humaine, cet enfant sent que se libère en lui un besoin puissant d'agir, de chercher, de créer » (*id.*).

Pour y parvenir, il fallait développer les conditions matérielles favorables à l'action pédagogique. Dans cette optique, Élise Freinet (1968, p. 91-92) parle d'un double matérialisme : le *matérialisme manuel*, celui de la coopération entre les camarades du Mouvement de l'Imprimerie à l'école qui perfectionnent le matériel (presse, rouleaux encres, casses de rangement, etc.) ; le *matérialisme technique*, celui de l'amélioration des pratiques concrètes des camarades dans l'effectuation de cette pédagogie.

Cependant, ce matérialisme est indissociable d'une réflexion sur le sens dont il doit être porteur, et l'objectivation d'un tel sens fait partie de l'œuvre collective. C'est l'*harmonie* et l'*unité* que recherche déjà Freinet dans sa logique de travail, unité que ne saurait produire le seul usage en classe de l'imprimerie. Car les enfants qui travaillent dans un milieu pédagogique complet – fondé sur l'expression libre et sur les techniques d'enquête – « sentent dans leur vie une implacable unité »¹²². Élise Freinet (1968, p. 123) caractérise ainsi la pratique quotidienne de « ce *complexe d'éducation* qui est l'enchevêtrement des réalités psychologiques éducatives, sociales, dont l'éducateur doit tirer parti pour arriver à l'efficiencia de la personnalité enfantine », c'est-à-dire pour que l'enfant vive pleinement à l'école sa vie d'enfant. Il s'agissait pour Freinet de déplacer l'axe éducatif : c'est l'enfant qui devenait le centre de l'école¹²³.

1.5.4. La liberté d'écrire

Cette nouvelle technique de travail s'ancre bien dans la liberté d'écrire : « Nous avons fondé notre technique sur la possibilité pour l'enfant de se libérer dans une large mesure de la littérature adulte en créant et vivant sa propre littérature »¹²⁴. Dès la maternelle d'ailleurs, ce qui prime « c'est la rédaction et la composition commune et journalière d'un texte passionnant

¹²¹ Freinet, C. (mai 1929). Une technique nouvelle de travail scolaire. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 4e année, 22, 3-5.

¹²² Freinet, C. (Juin 1930). Harmonie. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 5e année, 33, 229-232.

¹²³ Freinet, C. (décembre 1928). Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 3e année, 18, 3-5.

¹²⁴ Freinet, C. (Février 1931). Les enfants savent-ils, peuvent-ils, doivent-ils écrire ? *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 6e année, 39, 129-131.

les enfants, même si ceux-ci ne savent pas le lire »¹²⁵, dit Freinet. Ce point est particulièrement important, comme l'explique Élise Lagier-Bruno dans ses propres articles de la rubrique « Le dessin, première activité libre » pour *L'Imprimerie à l'École*, mais comme le montre également Lina Darche¹²⁶ dans ses articles de la rubrique « Écoles maternelles : avec l'enfant pour l'enfant » où elle critique « un *souci d'enseigner* qui n'a rien à voir avec l'éducation »¹²⁷.

Pour Élise Freinet (1968, p. 148), le dessin est en effet « l'un des aspects les plus significatifs de la personnalité enfantine et, chez les tout-petits, *se place sur le même plan que l'écriture* »¹²⁸ avec cependant un facteur de plus totale spontanéité ». Le dessin libre tient sa valeur du fait qu'il est une conquête des enfants eux-mêmes, à condition que l'éducateur ne cède pas au découragement et fasse preuve de patience, ainsi que le souligne Élise Freinet (*ibid.*, p. 150) qui cite longuement un propos de Lina Darche à ce sujet¹²⁹ : « Attendre... Cette nécessité m'est apparue évidente, particulièrement à travers mes expériences sur le dessin et la peinture ». Car le libre développement d'une fonction comme la fonction graphique est la condition de l'éclosion d'autres fonctions ultérieures, ajoute-t-elle. C'est pourquoi Élise Freinet commente ce propos en considérant que l'enfant passe de l'expression graphique à l'expression littéraire grâce au *texte libre*, c'est-à-dire à la pratique d'écrire. Le passage du dessin à l'écriture pour exprimer sa pensée se fait naturellement dans l'ambiance coopérative de la classe.

Construire et exprimer sa pensée, c'est ce que permet la pratique de la *rédaction libre*, comme en témoigne la fameuse « affaire de Saint-Paul », à l'issue de laquelle Freinet a quitté l'Éducation nationale. Ce conflit fut déclenché par suite de la production et de la diffusion de certains textes d'élèves de Freinet à Saint-Paul-de-Vence¹³⁰. C'est notamment le texte d'un petit Espagnol de 12 ans, Marcel Diaz, qui fut prétexte à une violente fronde municipale contre l'instituteur Freinet à partir du 2 décembre 1932 :

« Mon rêve.

J'ai rêvé que toute la classe s'était révoltée contre le Maire de Saint-Paul qui ne voulait pas nous donner les fournitures gratuites... Je m'élance, les autres ont peur. Monsieur le Maire sort son couteau et m'en donne un coup sur la cuisse. De rage, je prends mon couteau et je le tue. Monsieur Freinet a été le Maire... Je suis allé à l'hôpital. À ma sortie on m'a donné mille francs ».

Lorsque Marcel lut son texte en classe, il suscita exclamations de rires et de surprise. Il fût choisi à l'unanimité par les autres élèves pour être imprimé. Et

« parce que c'était là un rêve, parce qu'il restait dans la ligne d'une individualité d'enfant et qu'il s'intégrait à l'atmosphère morale et humaine de la classe, ce texte ne suscita aucune remarque, aucune censure de la part du

¹²⁵ Freinet, C. (Janvier 1932). La lecture à l'école maternelle et enfantine. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École, 7e année, 48*, 114-116.

¹²⁶ Lina Baltz (épouse Darche), née à Gap (1887-1966), membre du comité régional puis du comité fédéral du Parti Communiste. Militante du Mouvement Freinet.

¹²⁷ Darche, L. (mars 1932). Avec l'enfant... Pour l'enfant. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École, 7e année, 50*, 184-185.

¹²⁸ Nous soulignons.

¹²⁹ Sur ces questions, voir la thèse d'Alexane Aubard (*Élise Freinet, pédagogue de l'Art enfantin*, Université de Lorraine).

¹³⁰ Pour la compréhension de cette importante « affaire Freinet », nous conseillons en particulier la lecture des articles de Freinet dans *L'Éducateur Prolétarien* et dans *L'École Émancipée* entre janvier et décembre 1933. Voir aussi les trois récits suivants : Freinet, É., 1968, p. 162-204 ; Freinet, M., 1997, p. 215-298 ; Go, H.L. et Riondet, X., 2020, p. 323-348.

maître... C'était un document psychologique comme tant d'autres, pédagogiquement intéressant, comme tout ce qui sort spontanément de l'âme de l'enfant » (Freinet, É., 1968, p. 171).

Élise Freinet commente cette affaire en soulignant qu'il y a bien une *école de classe* et une *pédagogie de classe* en régime capitaliste. D'ailleurs, dans un texte de 1931 à propos des manifestations du cinquantenaire de l'école laïque, Freinet dénonçait avec fermeté l'illusionnisme hypocrite d'une organisation scolaire affichant une complète neutralité, mais qui restait en réalité *dans son essence* antiprolétarienne¹³¹. De nombreuses années plus tard, Élise Freinet y insiste encore dans un autre livre où elle écrit à propos de la persécution de Saint-Paul : « La pratique de l'*expression libre* basée sur la liberté et la confiance fait la preuve qu'il y a une éducation de classe » (Freinet, É., 1977, p. 86). La vérité du vécu des élèves exprimé avec simplicité dans des textes fut profondément dérangeante pour les nantis.

1.6. Le pas de côté

Cette dramatique et désastreuse « affaire de Saint-Paul » conduisit Freinet à penser qu'il lui fallait quitter l'Éducation nationale pour avoir les mains libres dans sa pratique pédagogique. Entre 1932 et 1934, ils firent en sorte avec Élise de pouvoir acquérir un terrain sur lequel ils pourraient fonder une école prolétarienne. Dans *L'Éducateur Prolétarien*, sous le titre « Une école nouvelle à Saint-Paul », il est écrit en juillet 1933 que si les écoles publiques étaient fermées à Freinet il fallait qu'il puisse exercer dans une école nouvelle qui serait un internat à la campagne et un laboratoire pour la transformation de l'école publique.

1.6.1. *L'aventure de Vence (1934)*

Dans *L'Éducateur Prolétarien* du mois d'octobre 1933, Freinet écrivait ceci :

« Nous voudrions, de plus, tenter une grande expérience qui, par-delà l'évolution de nos techniques, influencerait certainement toute la pédagogie : en matérialistes convaincus, nous voudrions récréer cette pédagogie, penser au corps avant de torturer les esprits, agir sur le milieu avant de vouloir façonner des individus ; mettre pratiquement les enfants dans des conditions physiques et économiques susceptibles d'améliorer et de libérer leurs corps ; organiser ensuite leur vie de façon à conserver intact cet enthousiasme créateur dont nous avons fait un des pivots de notre pédagogie »¹³².

Malgré le nombre important des personnes et organisations sollicitées pour soutenir ce projet, il n'a pas emporté une franche adhésion :

« Et pourtant, immédiatement après l'affaire de Saint-Paul qui avait valu à Freinet tant de sympathies venues d'organisations sociales et culturelles si diverses, de personnalités éminentes, le projet, placé sous le signe de la laïcité, n'était pas utopique. C'était là, aux yeux de Freinet, un aspect nouveau des activités du Front populaire qui se mettait en place dans un climat de grande fraternité humaine. Il fallait oser inscrire au programme social le problème primordial de l'éducation, l'intégrer aux revendications populaires. Une école expérimentale était un premier acte collectif qui méritait d'être tenté avec audace et fermeté » (Freinet, É., 1974, p. 19).

¹³¹ Freinet, C. (Avril 1931). *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'école, 6e année, 41*, 193-196.

¹³² Freinet, C. (octobre 1933). L'école nouvelle de la Coopérative. *L'Éducateur Prolétarien, 7e année, 1*, 6-7.

Mais sur la colline du Pioulier, où les premiers aménagements permirent d'accueillir quelques enfants dès octobre 1934 – appelés par Élise Freinet « les premiers enfants de la brousse » –¹³³, il allait être enfin possible de vivre une aventure scolaire tout à fait *autre*. L'imprimerie fut aussitôt installée dans un coin du garage, car elle était l'outil premier pour s'émanciper des activités livresques :

« Nos élèves habitués à rédiger, à composer et à imprimer un journal scolaire, s'exercent ainsi à critiquer avec sûreté ce qui est écrit et imprimé et que la masse accueille aujourd'hui béatement comme vérités indiscutables »¹³⁴.

L'essentiel étant de donner la parole aux enfants, « l'imprimerie est plus que jamais, en ces débuts difficiles, la base de notre pédagogie de plein vent » (Freinet, É., 1974, p. 38). Freinet déclara au préfet des Alpes-Maritimes l'ouverture officielle de cette école naturiste mixte pour le 1er octobre 1935, et le 10 octobre 1935 parut pour la première fois le *Journal scolaire Pionniers*, journal de la coopérative des « enfants libres » qui comptaient alors seize enfants. La vie de la petite communauté s'organisait progressivement, comme Freinet en fit le récit¹³⁵ à la fin de cette année 1935-1936. Voici comment commençait la matinée (p. 17) :

« Nos enfants se levaient à 6h30. Choc froid, frictions, sudation, gymnastique jusqu'à 7h15. De 7h15 à 7h45, services. De 7h45 à 8h30 petit déjeuner, lits, et ménage des dortoirs. Le travail scolaire avait lieu le matin de 8h30 à 10h30, sans interruption. Pas de récréations, étant entendu que les enfants qui, fatigués, voulaient sortir un instant en étaient totalement libres ».

C'est à Vence que Freinet a repensé ce travail scolaire du matin centré sur les *textes libres*.

1.6.2. Le texte libre

À Vence apparut en effet le concept de *texte libre* : « Nous commençons par les *textes libres* que les enfants lisaient et choisissaient en commun » (*id.*). Nous soulignons ici que c'est au *texte libre* qu'est consacrée l'entrée en classe au début de la matinée¹³⁶. Cette institution du *texte libre* en début de journée a été pérennisée en 1935 à l'École Freinet. Une fois lus et choisis, les textes faisaient l'objet d'une relecture coopérative : « Nous les écrivions au tableau, puis chacun à son tour les composait et les imprimait » (*id.*). Écrits au tableau, les textes étaient relus et *mis au net* par la participation coopérative de tous les élèves¹³⁷, avant d'être imprimés pour le journal *Pionniers*.

Au cours de ces premières années, la coopérative a connu des moments difficiles, notamment par la présence de certains enfants rebelles à l'action éducative. Mais comme l'explique Élise, Freinet ne se découragea pas, il s'est employé « à pousser plus avant les détails de l'organisation

¹³³ Pour la compréhension de ce début d'aventure à l'École Freinet de Vence, nous conseillons en particulier la lecture de *L'École Freinet réserve d'enfants* (1974). Voir également : Freinet, É et C. (avril 1962). Naissance de l'École Freinet. *Techniques de vie*, 13.

¹³⁴ Freinet, C. (22 juin 1934). Si la guerre éclatait. *Monde*, 304, 7.

¹³⁵ Freinet, C. (10 juillet 1936). Une année d'expérience à l'École Freinet. *L'Éducateur Proletarien*, 12^e année, 19-20.

¹³⁶ Nous reviendrons, dans la deuxième partie et dans la troisième partie de cet ouvrage, sur l'importance de commencer la journée de classe par le *texte libre*.

¹³⁷ Nous décrivons précisément cette pratique dans la suite de notre ouvrage.

scolaire [...] avec plus d'audace et plus d'ampleur encore, puisqu'il s'est octroyé toute la liberté d'action » (Freinet, É., 1974, p. 91). Freinet insistait régulièrement sur le fait que l'amour des élèves ne suffit pas à produire une pédagogie libératrice, si l'on ne dispose pas de techniques et de pratiques libératrices. Pour reprendre une formule ironique de Charles Péguy en 1910 à l'encontre de la morale rationnelle du philosophe Emmanuel Kant, *le Kantisme a les mains pures mais il n'a pas de mains*. Dans la même optique, Freinet reproche aux pédagogues de l'Éducation Nouvelle et aux théoriciens de la pédagogie de ne pas fabriquer des outils et des techniques permettant dans l'action quotidienne concrète de transformer la pédagogie. La bonne intention envers les élèves n'y suffit pas. Pestalozzi voulut donner des mains à Rousseau, et Freinet donna des mains aux théoriciens de la pédagogie (Prot, 2024) : « Pour qui sait lire Freinet, cela veut dire, sans ambage, que le chef de file est en gestation de créations nouvelles : il a, par *l'imprimerie à l'école*, provoqué dans l'école un renversement de culture à la base » (Freinet, É., 1974, p. 92).

En effet, c'est en 1935 que fut mis en place, à l'École Freinet, le prototype du *plan de travail* individuel. Nous verrons à quel point doit jouer, dans cette pédagogie, la dialectique du *plan de travail* et du *texte libre*. Il est aisé de comprendre que Freinet a élaboré sa pédagogie à partir de la « rédaction libre », et c'est cette technique qui a révolutionné peu à peu l'ensemble de sa pratique d'enseignement. Mais l'introduction du *plan de travail* individuel dans la classe a donné en retour un statut pédagogique beaucoup plus clair au *texte libre*, activité dont la place était restée jusque-là relativement floue dans l'organisation du temps de travail, et « c'est dans les débuts de l'année 1937 que Freinet pourra donner dans son école enfin normalisée les directives essentielles de sa technique scolaire » (*ibid.*, p. 177). Ce qui a évolué, dit Élise Freinet, c'est le *plaisir du travail* qui se manifestait dans l'activité des élèves sous les auspices du parrainage qui venait d'être institué : chaque petit a « son grand », et chaque grand a « son petit ».

1.6.3. *Écrire et lire en langue étrangère*

École enfin normalisée, qui allait surtout devenir, par la force des choses, une école bilingue : « Dès le début de 1937, notre École Freinet s'achemine vers une communauté d'enfants et d'adultes franco-espagnole » (*ibid.*, p. 239). De plus en plus, les enfants Espagnols orphelins accueillis à Vence étaient « sous-alimentés et commotionnés par les bombardements » (*ibid.*, p. 241). Comment se comprendre, demandait Élise Freinet, du fait de « l'impossibilité où nous nous trouvions les uns et les autres de communiquer par une langue commune, car nous ignorions l'espagnol » (*ibid.*, p. 244). Mais les apprentissages se faisaient oralement entre enfants Français et Espagnols qui travaillaient ensemble, ainsi ils arrivèrent très vite à se comprendre.

Faire rédiger des *textes libres* à ces enfants réfugiés fut un moyen de les engager plus complètement à l'expression et la communication dans un pays dont ils ne parlaient pas la langue : « un jour le *texte libre* était rédigé en castillan par un Espagnol ; le lendemain il était écrit en français par un Français. [...] Nous avons banni dès le début la traduction littérale des *textes libres* d'une langue à l'autre » (*ibid.*, p. 258-259). Élise Freinet explique que les liens affectifs qui se nouaient et les émotions partagées accéléraient l'intuition du sens en langue étrangère, alors « le moment vint où certains enfants rédigeaient leurs *textes libres* aussi bien en espagnol qu'en français » (*ibid.*, p. 261).

Pendant les trois années où il fallut assumer cette solidarité avec les républicains espagnols, Freinet ne cessa d'amplifier son activité militante, de congrès en congrès, de conférence en conférence, de réunion en réunion de toutes sortes en France et à l'étranger, soutenant les réformes engagées par le Front Populaire, assurant des Cours d'été dans son école à Vence où se rendirent, à chaque session, une centaine de stagiaires. Plus que jamais, il se consacrait à la publication d'articles et de brochures.

1.6.4. Plus de leçons !

Freinet présentait à la fin de 1937 ce qui constituait pour lui un perfectionnement idéal de ses techniques : plus de leçons. Il s'en expliquait dans cette brochure¹³⁸ :

« Lorsque, il y a quelques années déjà, j'avais décidé d'ouvrir notre école, certains camarades redoutèrent, parfois d'une façon véhémement, de me voir abandonner l'expérience commencée pour m'en aller dans la voie facile mais inutile pour nous de l'École nouvelle bourgeoise dont les enseignements n'ont jamais, pour les écoles du peuple, aucune portée décisive. [...] Notre école est une école à classe unique très difficile, avec enfants de 5 à 16 ans, à population assez flottante, avec actuellement enfants espagnols et enseignement bilingue. Il m'a fallu rechercher et trouver des techniques de travail me permettant de faire travailler tout ce monde avec la plus grande efficacité possible »¹³⁹.

Après avoir insisté sur l'importance de repenser les locaux scolaires, Freinet déclare :

« La grande erreur scolastique est, à mon avis, la leçon – et les devoirs qui en découlent. C'est toute la technique de l'école traditionnelle que nous essayons de jeter bas, nous le savons ; c'est tout un passé d'illusions parfois généreuses que nous ne craignons pas de dénoncer. [...] Comme nous l'avons expliqué dans notre brochure n° 1 (*La Technique Freinet*), l'imprimerie à l'école est naturellement au centre de notre activité ; c'est sur elle que nous comptons pour animer notre petit monde, pour l'amener à prendre conscience de ses possibilités et à s'extérioriser. [...] Nous avons dit dans la brochure n° 2 comment nous supprimions la grammaire ».

C'est alors tout le climat de la classe qui peut évoluer :

« Et surtout, nous ramenons l'intérêt et la vie là où il n'y avait que la déprimante passivité de la scolastique. Nous ramenons – nous amenons, car elle n'a jamais eu droit de cité dans nos classes – la joie à l'école. Et rien n'est si mortel que la passivité et le silence, rien n'est plus réconfortant ni plus dynamique que l'intérêt du travail et la joie créatrice ».

La conclusion de Freinet est qu'avec cette nouvelle technique, les enfants sentent ce qu'il appelle la *nécessité de connaître* et mettent une sincère ardeur au travail. Cette dynamique favorise par surcroît ce que Freinet appelle, en conclusion de cette brochure, un « rendement culturel », c'est-à-dire à la fois une efficacité dans les apprentissages et un progrès dans l'ouverture d'esprit, la curiosité, l'intérêt pour la découverte du monde.

Cela dit, quelques mois plus tôt Freinet recommandait aux enseignants prudence, patience et persévérance dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques :

¹³⁸ L'ensemble des 83 *Brochures* (de 1937 à 1953) peut être lu sur cette adresse :

[En ligne] <https://www.icem-freinet.fr/archives/benp/index.htm>

¹³⁹ Freinet, C. (novembre 1937). *Plus de leçons. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 3. L'Imprimerie à l'École.

« Les éducateurs se méfient à bon droit aussi des nouveautés ; ils savent que le changement radical et total est rarement possible dans nos classes et qu'il s'agit de les améliorer par une adaptation longue et délicate, susceptible de faire rendre à l'école le maximum de ce qu'elle peut donner dans les circonstances présentes et dans le milieu où elle se trouve »¹⁴⁰.

Freinet veut contribuer à faire progressivement évoluer les pratiques des enseignants, mais sans appeler à une révolution radicale immédiate dans les écoles. C'est ce qui rend la pratique du *texte libre* particulièrement intéressante, car cette technique peut déjà être mise en place sans que soit forcément transformée toute la classe en "pédagogie Freinet". Mais il ne s'agissait pas pour autant de tomber dans une « mystique de l'Imprimerie à l'École qui fait croire que nous plaçons l'imprimerie à la base de tous nos travaux »¹⁴¹, précisait Freinet en opposant à la notion decrolyenne de « centre d'intérêt » sa conception du *complexe d'intérêts*. Cela dit, Freinet allait revenir en 1945, dans *L'École Moderne Française*, sur la nécessaire clarification du lien entre *texte libre* et *complexe d'intérêts* :

« Par la pratique de l'imprimerie, nous sommes à l'écoute des vrais intérêts dominants. Nous nous garderons cependant de donner aux seuls intérêts par le *texte libre* journalier une sorte d'investiture scolastique qui réduirait aussitôt, souvent arbitrairement, le complexe. Au cours des recherches qui accompagneront ce texte, nous ne manquerons pas de laisser s'extérioriser et s'exprimer les autres besoins en rapport avec l'intérêt initial » (Freinet, 1969, p. 87).

Comme le précise Élise, c'est la libre expression qui permet, dans l'existence quotidienne et historique, l'exploration de ces intérêts multiples.

1.7. Sans désordre, sans crise

En effet, ce qui avait conforté Freinet à partir de 1936, c'est que les écoles primaires publiques allaient pouvoir puiser, dans l'expérience de Vence, « des exemples et des enseignements précieux pour l'adaptation définitive de leurs techniques aux nécessités et aux possibilités contemporaines » (*id.*). Ainsi, contrairement aux pédagogues de l'Éducation Nouvelle, Freinet n'exige aucune « orthodoxie » dans la façon d'installer dans une classe cette "pédagogie Freinet" : « Nous ne voulons point fixer de méthode », dit-il (*id.*), car on ne doit pas fixer la *vie* dans une forme. Sans désordre et sans crise, dit Freinet, précision dans les principes et souplesse dans la pratique.

1.7.1. Écrivons d'abord !

Nous avons vu que pour Freinet il ne s'agit pas de faire écrire aux élèves de la littérature, mais de leur permettre avant tout d'exprimer leurs émotions, leurs pensées, avec leurs propres mots, et « lorsque l'ambiance est créée, les éléments abondent » (*id.*). En effet, ajoute-t-il, « la vie enfantine est tellement riche que nos textes ne souffrent jamais d'indigence » (*id.*). À condition, dit encore Freinet, que le milieu dans lequel on les accueille encourage leur curiosité

¹⁴⁰ Freinet, C. (septembre 1937). *La technique Freinet. Méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 1.* L'Imprimerie à l'École.

¹⁴¹ Freinet, C. (avril 1938). À nos amis Belges. *L'Éducateur Prolétarien, 14e année, 18*, 353-359.

naturelle et leur désir psychique de création, alors l'imprimerie¹⁴², au service de la pensée enfantine, « prend un sens profond qui modifie toute l'atmosphère de notre classe, qui affecte vraiment l'individu lui-même »¹⁴³.

Mais comme nous l'avons déjà évoqué, pour Freinet, « c'est à l'École Maternelle et Infantile qu'il faut aller chercher le vrai sens et la profonde portée de notre technique de l'Imprimerie à l'École »¹⁴⁴. Car ce qui l'intéressait avant tout, c'est le puissant processus d'acquisition et de création des jeunes enfants, et grâce à l'imprimerie à l'école, les enfants se sont mis à s'exprimer « par la parole, la plume, le crayon, la mimique. Et cette expression naturelle et spontanée est devenue l'axe essentiel de toute notre pédagogie » (*id.*). C'est *en écrivant* qu'on apprend à écrire, soulignait-il :

« Nous laissons les enfants s'exprimer d'abord ; nous facilitons, nous encourageons, nous fixons, nous diffusons leur pensée pour que cette expression ait son véritable sens et sa raison d'être. Nous ne ménageons aucune savante mais scolastique gradation : tous les mots, toutes les pensées sorties de la bouche des enfants peuvent, et doivent, sans danger, passer sur l'imprimé. Nous aidons même les lents, les retardés, les difficiles à parfaire une expression qui tarde à s'extérioriser » (*id.*).

L'enfant qui cherche à écrire cherchera naturellement à lire les mots qui ont une « base dans la vie », et tous les enfants lisent avec enthousiasme leurs propres textes, comme le dit dans cette brochure Lucienne Mawet¹⁴⁵ :

« L'imprimerie donne la parole à l'enfant. Ce sont ses pensées qu'il imprime, c'est sa vie qu'il réalise dans son livre. C'est tout ce qu'il pense, qu'il s'habitue à extérioriser sans le souci de cacher ce qu'il est plus ou moins beau (à notre avis) de penser ; il vide son cœur : regrets, aspirations, rancunes, arrière-pensées, désirs » (*id.*).

Le grand mal, en pédagogie, est de vouloir aller trop vite : « Lorsque la plupart des mots d'un texte, du domaine de l'enfant, peuvent être compris par lui, il saura les lire assez tôt » (*id.*). Et préoccupé de retrouver dans ses textes ses propres idées, il ne passe pas son temps à vouloir lire des caractères sans signification pour lui. Car il s'agit bien de textes d'*enfants* :

« Il faut seulement assez de doigté pour ne pas contrarier l'expression de l'enfant. Le mieux est de ne pas trop s'en mêler au début, après avoir écouté et regardé quelque temps les enfants s'épancher, peut-être se sentira-t-on capable d'intervenir et de participer aux œuvres. En tout cas, il vaut mieux les laisser faire complètement seuls que de vouloir intervenir en maître et tout gâcher. Il est triste que cette prétention de corriger l'enfant soit si répandue. Pourquoi redresser son style et pour cela enlever à ce qu'il écrit toute saveur, toute fraîcheur enfantine ? Guidons-le de loin, laissons-le vivre ; à vingt ans, il aura évolué et écrira comme un adulte. En attendant, qu'il conserve sa façon enfantine de s'exprimer » (*id.*).

Chaque enfant se sent ainsi *à sa place*, dans un milieu favorable et une atmosphère agréable, conclut Lucienne Mawet.

¹⁴² Pour la mise en œuvre concrète du matériel d'imprimerie, Freinet donna de très précis conseils dans la brochure de (mai 1938). *L'imprimerie à l'école (matériel et mode d'emploi)*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 8. L'Imprimerie à l'École.

¹⁴³ Freinet, C. (mars 1938). *Activités dirigées*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 6. L'Imprimerie à l'École.

¹⁴⁴ Préface de Freinet à la brochure de Lucienne Mawet (avril 1938). *Lecture globale idéale par l'imprimerie à l'école*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 7. L'Imprimerie à l'École.

¹⁴⁵ Lucienne Mawet, connue plus tard sous son nom de Lucienne Balesse, est la fondatrice du Mouvement Freinet en Belgique. Amie de Freinet et d'Élise, elle fut une remarquable praticienne des *méthodes naturelles*.

1.7.2. Modernisez votre école !

« Sans désordre, sans crise [...] un journal scolaire dans chaque classe »¹⁴⁶, va permettre de moderniser l'école en perdant l'habitude de brimer l'élan vital des élèves à toute heure du jour. Bien sûr, « de ce premier intérêt à l'action véritable de rénovation de la classe, il y a une marge que nous mesurons parfaitement et dont nous ne sous-estimons point l'importance » (*id.*) dit Freinet dans ce fascicule qui annonce sa volonté d'une *rénovation publique de l'école*, où il fait apparaître pour la première fois la vignette, gravée par Élise, du *forgeron* dont le sens est triple : selon le dicton, c'est *en forgeant* qu'on devient forgeron, mais aussi ce « forgeron » évoque le long poème de Rimbaud (1872) qui finit par jeter au roi un bonnet rouge, car enfin selon Freinet l'éducateur *n'est pas un forgeron de chaînes*¹⁴⁷.

À nouveau, Freinet insiste n'avoir « jamais prétendu recommander une méthode intangible de l'Imprimerie à l'École comparable aux méthodes en renom qui exigent un diplôme, une fidélité excessive à des normes de travail, une sorte de rite parfois » (*id.*), et cette technique de l'imprimerie est tellement souple que chacun l'adapte à ses possibilités et ses besoins mais en fonction de « l'esprit qui préside à son emploi pédagogique » (*id.*) – car « il y a un esprit Imprimerie à l'École, que sentent tous nos adhérents, alors même qu'ils sont incapables de le définir, un esprit Imprimerie à l'École » (*id.*). *Esprit* que Freinet compare à un fil d'Ariane pour être guidé dans la pratique et pour produire une atmosphère nouvelle et un mode de vie qui est « la résultante matérialiste d'une nouvelle conception de l'effort de l'enfant » (*id.*). C'est en ce sens qu'il se méfiait depuis longtemps des *sciences de l'esprit* et des *spécialistes de l'esprit*, qu'il qualifia en 1946 dans *L'éducation du travail* de « scoliastres, les vrais ou faux savants, les penseurs à la petite semaine qui ne cessent de vanter les vertus de l'instruction » (Freinet, 1994, p. 102). Élise Freinet, en commentant cette réticence, considérait l'intellectualisme comme une caractéristique de la culture bourgeoise qui ne produit qu'une « métaphysique de l'action » (Freinet, É., 1977, p. 97), incapable de s'ouvrir à « la compréhension du drame de vivre », et « il faut avoir fait compagnonnage avec les victimes de la misère et de la douleur pour sentir au plus profond de soi-même que toute éducation doit débiter par l'approche de la joie » (*ibid.*, p. 99).

Mais par où commencer, dans ce projet de modernisation pédagogique ? Toujours par *l'expression libre*, dit Freinet. Dans la mesure où il s'adresse à des collègues débutants, il présente les pratiques de la façon la plus simple et la plus accessible possible. Ce qui importe le plus est de laisser les enfants, au moins à certains moments, libres d'écrire et de dessiner ce qui leur plaît : « Annoncez bien que vous ne corrigerez pas leur travail ; que ce n'est pas un devoir mais que chacun doit dire ce qu'il pense, librement. Pas d'encre rouge, pas de note » (*id.*). Naturellement, les enfants prendront goût à ce travail. Cela devient d'ailleurs pour Freinet un principe général et essentiel : le travail de l'enfant doit être *voulu* par lui, et le toucher

¹⁴⁶ Freinet, C. (janvier 1939). *Premières réalisations d'éducation moderne à l'usage des débutants, des hésitants et des sceptiques*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 14. L'Imprimerie à l'École.

¹⁴⁷ Ces notions, élaborées progressivement, ont été rassemblées par Freinet dans son ouvrage *Les dits de Mathieu*.

profondément¹⁴⁸. Comme le répète Freinet, s'intéresser c'est s'intéresser à *quelque chose*, et vouloir "attirer l'attention" de l'enfant relève d'un charlatanisme pédagogique.

1.8. Le *texte libre* libre

« Le *texte libre* doit être vraiment libre »¹⁴⁹.

Après la guerre, les activités du Mouvement Freinet ont repris¹⁵⁰, avec de nouvelles publications. Dans un article, Freinet insiste sur sa conception du *texte libre* : « Nous ne visons pas à l'originalité, mais à l'éducation »¹⁵¹, et ce qu'il entend par là c'est l'exploration de ce que chaque enfant est *en devenir* de façon spécifique et singulière.

1.8.1. *Méthodes naturelles*

C'est le moment charnière dans l'œuvre de Freinet qui est âgé d'une cinquantaine d'années, où il a théorisé sa pratique pédagogique en publiant, outre ses nombreux articles, plusieurs ouvrages majeurs¹⁵². Il publie notamment l'état de ses réflexions sur ce qu'il a appelé les *méthodes naturelles d'apprentissage*, dans une brochure de 1947¹⁵³. Pour Freinet, l'être humain est animé par un *principe de vie*, qui le pousse à croître et se perfectionner, cherchant à effectuer des puissances dans le milieu où il vit et agit, et il tend à retenir de ses expériences celles qui sont réussies. Or, « dans le cadre de l'école formelle, l'enfant ne sent plus aucune motivation pour son permanent et naturel perfectionnement »¹⁵⁴. Les méthodes dites naturelles consistent à ne pas dissocier les activités scolaires de la vie réelle, c'est-à-dire d'y engager sensations, intuition et affectivité liées au milieu social, et d'y impliquer la pensée qui est en quête de sens : « Par la parole d'abord, au service de la vie multiple et exaltante, l'enfant se familiarise avec la valeur, le sens, la figure psychique des mots » (Freinet, 1994, II, p. 291)¹⁵⁵. Pour faire comprendre cette idée de *méthodes naturelles*, Freinet cite constamment l'apprentissage de la marche et l'acquisition du langage par les tâtonnements du jeune enfant. C'est sur ces modèles que les autres apprentissages vont se faire "naturellement".

À l'école, la première méthode naturelle est celle du dessin, « activité tâtonnée par excellence » (*ibid.*, p. 247)¹⁵⁶. Dans cette brochure, Freinet s'est appuyé sur l'observation des tâtonnements de leur fille Madeleine, surnommée "Bal"¹⁵⁷, pour décrire l'évolution naturelle du

¹⁴⁸ « La forme scolastique, dans toutes les branches, à tous les degrés, est à éliminer radicalement ou progressivement. La scolastique c'est la mort. Et seule la vie vous sauvera » Freinet, C. (janvier 1946). *Par-delà le Premier Degré. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 19. L'Imprimerie à l'École.

¹⁴⁹ Freinet, C. (janvier 1947). *Le texte libre. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 25. L'Imprimerie à l'École (p. 6).

¹⁵⁰ Voir Go et Riondet (2020, volume II).

¹⁵¹ Freinet, C. (mars 1946). Ce que doivent être nos *textes libres*. *L'éducateur*, 18e année, 11, 223-226.

¹⁵² *Éducation du travail ; Méthodes naturelles ; Dits de Mathieu ; Essai de psychologie sensible*.

¹⁵³ Freinet, C. (mai 1947). *Méthode naturelle de lecture. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 30. Éditions de l'École Moderne Française.

¹⁵⁴ Nous nous référons ici à la version du texte publiée en 1994 dans les *Œuvres pédagogiques, volume II* (p. 236).

¹⁵⁵ Dans l'édition de 1947, page 39.

¹⁵⁶ Dans l'édition de 1947, page 5.

¹⁵⁷ Diminutif du surnom "Balouette". Toute sa vie, Madeleine Freinet signait "Baloule" lorsqu'elle s'adressait à des proches, et c'est par ce petit nom que l'on s'adressait à elle.

dessin vers l'écriture. Il s'agit de l'un des textes les plus passionnants publiés par Freinet. Dans une première période, Bal juxtapose l'activité de dessiner, d'une part, avec celle de lire un livre, d'autre part :

« Elle n'a aucune idée de la signification profonde de la lecture. Elle ne comprend absolument pas pourquoi les enfants et les adultes lisent, ni ce qu'ils peuvent bien lire. Il lui arrive pourtant de prendre, elle aussi, un livre sur lequel elle lit, imperturbablement, sans hésiter, et le plus sérieusement du monde... ce qui est dans sa propre pensée, sans se douter qu'il puisse y avoir une autre solution à ce problème de la lecture. Elle ne fait point cela comme un jeu, mais parce qu'elle croit vraiment que ceux qui lisent déchiffrent sur le papier ce qui est en eux, comme elle lit, elle, sur des dessins ce qui est dans sa propre pensée, et exclusivement cela » (*ibid.*, p. 258)¹⁵⁸.

Cela dit, influencée par son milieu de vie, son dessin va évoluer progressivement vers l'écriture, ce en quoi l'activité graphique *comprend* "naturellement", d'un point de vue anthropologique, l'évolution du dessin vers l'écriture : « Bal me voit écrire avec une grande facilité, comme si je faisais une chose naturelle. Comme pour la lecture, cela ne l'étonne pas davantage » (*ibid.*, p. 259). C'est ainsi que l'écriture se dégage du dessin, mais « à l'emploi de ce moyen non naturel d'expression, il faut donc trouver une motivation particulière qui le nécessite » (*ibid.*, p. 267)¹⁵⁹. Cette nécessité est de communiquer à d'autres, à distance, son expérience, ses désirs, sa pensée. Bal sent alors la raison d'être de l'écriture et de la lecture, dit Freinet, et « un rapport s'établit dans l'esprit de l'enfant entre le graphisme des mots et la parole ou la pensée » (*ibid.*, p. 273)¹⁶⁰. C'est de nouvelle puissance effectuée en nouvelle puissance effectuée que l'enfant progressera dans l'écriture. Dans une telle optique, il apparaît clairement que le goût de l'écriture se forme avant celui de la lecture :

« [À six ans] Bal ne sait toujours pas lire et ne veut pas lire. Lire la pensée des autres ne lui dit rien. Il y a probablement à cela deux raisons : la pensée des autres ne la tente pas ; sa propre vie lui suffit. Non par suite de je ne sais quel égocentrisme congénital, mais parce qu'elle a trop à faire pour organiser son propre édifice avant de s'intéresser vraiment à l'édifice des autres. Pourtant, les lettres-missives sont une première étape sur la voie nouvelle, la première antenne dirigée vers la vie d'autres enfants. La lecture va naître bientôt de la nécessité de lire cette correspondance. Mais, deuxième raison qui a sa valeur : la lecture est une technique qui la dépasse et qu'elle redoute » (*ibid.*, p. 278)¹⁶¹.

On peut ainsi comprendre que les méthodes dites naturelles sont des pratiques pédagogiques *basées sur la vie*, qui est un processus d'ascension. Ainsi l'enfant, par ses tâtonnements, « monte » progressivement, *de point d'appui en point d'appui*, vers l'écriture correcte.

1.8.2. Repères pour le texte libre en maternelle et au Cours Préparatoire

Nous avons vu que la pratique du *texte libre* s'oppose à ce que Freinet appelait les méthodes scolastiques, *même d'éducation nouvelle*, nécessitant un dressage anormal

« [et] qui refoulaient certains besoins essentiels et vitaux pour les asservir aux nécessités scolaires et sociales. Il en résultait tout de suite un hiatus, une coupure, dont les psychologues et les psychanalystes ont dénoncé,

¹⁵⁸ Dans l'édition de 1947, page 16.

¹⁵⁹ Dans l'édition de 1947, page 23.

¹⁶⁰ Dans l'édition de 1947, page 28.

¹⁶¹ Dans l'édition de 1947, page 32.

avant les pédagogues, les graves dangers. Nous rétablissons l'unité de la vie de l'enfant. Celui-ci ne laissera pas une partie – et la plus intime – de lui-même, à la porte de l'école, pour y revêtir une défroque qui, même embellie et modernisée, n'en sera pas moins une chape d'écolier »¹⁶².

Il peut bien sûr sembler paradoxal d'affirmer qu'en maternelle « c'est naturellement à ce degré que la pratique du *texte libre* est la plus facile à introduire dans nos classes » (*id.*), alors que les enfants ne savent encore ni lire ni écrire. Avec le cas de Bal, nous avons vu comment le jeune enfant peut tâtonner à partir du dessin libre vers un commencement d'écriture. Mais le “texte”, dit Freinet, peut aussi consister en un propos oral établi collectivement, dont le professeur écrit ensuite au tableau un courte reformulation que les élèves vont apprendre à lire globalement : « par cette technique de travail, l'enfant éprouve de très bonne heure le besoin d'écrire lui-même, et alors apparaît le premier *texte libre* » (*id.*).

Que l'élève en éprouve l'envie ou le besoin, c'est une chose, mais comment ce texte peut-il concrètement apparaître ? C'est par la *méthode naturelle d'écriture* que Freinet résume ainsi dans la brochure 25 sur le *texte libre* :

« L'enfant muni de son crayon, qu'il ne manœuvre encore que fort maladroitement, écrit ce qu'il a envie de dire à son maître ou à ses camarades. Cette écriture est, certes, d'un genre tout particulier, qu'il faudra nous entraîner à lire. Mais dès que nous déchiffrons la pensée de l'enfant, le charme opère. Qu'elle soit en phrases enfantines où chaque lettre prend la valeur d'un son complet ou d'une syllabe – en français correct ou en patois, ou en sténographie –, l'expression a atteint son but. Les relations nouvelles s'établissent, qui donnent à l'individu ce sentiment de plénitude qui est élévation et éducation » (*id.*).

On atteint un moment important du processus lorsque que l'enfant est heureux de “lire” son texte publiquement, de le présenter à ses camarades :

« Ne laissez pas le petit enfant s'énervé, ou bredouiller devant un texte qu'il ne sait plus totalement identifier ; ne le grondez pas ; ne vous moquez jamais de lui. Au contraire, encouragez-le sans cesse, admirez ses trouvailles, interrogez-le pour faire préciser les points obscurs » (*id.*).

Après la présentation de tous les textes, l'un d'entre eux est choisi pour être lu au tableau, puis il sera imprimé pour le *Journal scolaire* : « Le texte choisi et mis au point constituera le meilleur et le plus suggestif des sujets de lecture. Les enfants le copieront sur leur cahier et l'illustreront »¹⁶³ (*id.*).

Dans un idéal d'école, les élèves y effectuent toute leur scolarité primaire de la petite section de maternelle au cours moyen 2^{ème} année. Ils entrent donc au CP avec déjà une certaine pratique de l'écriture, portée par « une intensité de vie maximum dans une école intégrée au milieu ambiant » (Freinet, 1994, II, p. 313)¹⁶⁴. Mais dans les écoles ordinaires, « le *texte libre* aura à détrôner des pratiques séculaires – manuels scolaires, rédactions, devoirs, leçons »¹⁶⁵. Et le premier risque de déviation, dit Freinet, est de « scolastiser » le *texte libre* – déviation qui consiste à « restreindre les possibilités d'expression en corrigeant les *textes libres* comme on

¹⁶² Freinet, C. (janvier 1947). *Le texte libre. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 25*. L'Imprimerie à l'École (p. 8).

¹⁶³ Nous reviendrons dans la deuxième partie de cet ouvrage sur la pratique concrète du *texte libre* en maternelle.

¹⁶⁴ Dans l'édition de 1947, page 54.

¹⁶⁵ Freinet, C. (janvier 1947). *Le texte libre. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 25*. L'Imprimerie à l'École (p. 9).

corrige les rédactions et en désignant ensuite, pour des considérations d'une pédagogie étriquée, les textes à exploiter » (*ibid.*, p. 10)¹⁶⁶. L'important, au contraire, est de sentir la *vie* authentique dans ce que racontent les textes et de favoriser ainsi une réelle atmosphère de travail. Lorsque Freinet commente les progrès de Bal, il souligne qu'elle s'obstine « à saisir avant tout la pensée exprimée par les mots, parce que c'est cette communication de pensée par le truchement des signes qui est la seule raison d'être de la lecture et sa seule dignité spirituelle » (Freinet, 1994, II, p. 292)¹⁶⁷. Et c'est cette raison d'être que les fausses techniques d'enseignement déforment, dans une école « qui dévitalise tous les problèmes » (*ibid.*, p. 295)¹⁶⁸. Dans son activité d'écriture qui s'enrichit, dit Freinet, Bal ne fait cependant aucun effort pour la correction, et c'est là

« une condition essentielle que les éducateurs devront apprendre à respecter : si elle devait faire effort, elle ne pourrait pas ajuster le mécanisme à sa pensée et il y aurait maldonne. Si lorsque l'enfant se met à nous raconter une histoire avec une verve et une sensibilité de couleurs qui disent assez à quel point le langage est expression intime, vous le coupez pour corriger un terme défectueux et le lui faire répéter selon les normes adultes, vous refoulez immédiatement son inspiration » (*ibid.*, p. 298-299)¹⁶⁹.

Ce que Freinet appelle le *redressement pédagogique* grâce aux nouvelles techniques, « nécessite aussi, il est vrai, un changement radical dans l'esprit et dans la conception du rôle de l'éducateur » (*ibid.*, p. 319)¹⁷⁰. En résumé, « le *texte libre* doit être vraiment libre. C'est-à-dire qu'on l'écrit quand on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous »¹⁷¹. Avec les progrès de leur maîtrise technique, les textes des élèves vont devenir, de mieux en mieux, un espace d'expression d'une pensée personnelle.

1.8.3. *Approfondissement du texte libre*

À partir du cours élémentaire, le choix du texte, la mise au point du texte et les prolongements du texte deviennent particulièrement importants. D'abord, précise Freinet, les enfants apportent « les textes qu'ils ont rédigés librement à la maison, au retour d'une promenade, pendant les heures de travail libre. Ils les lisent de leur mieux à toute la classe »¹⁷². Lorsque tous les textes ont été lus, la question se pose d'en choisir un pour l'étudier au tableau et « l'essentiel est que, sous une forme ou sous une autre, le texte choisi soit bien celui qui exprime le plus profondément l'intérêt dominant des enfants » (*id.*). Alors oui, dit Freinet, l'envie de s'exprimer est ainsi soutenue, valorisée :

« Le texte écrit au tableau que l'enfant comprend parfaitement dans son rôle d'expression, est photocopié, ou composé puis imprimé. Il est maintenant, noir sur blanc, une belle page qu'on illustre, qu'on ajoute au *livre de*

¹⁶⁶ Nous reviendrons dans la deuxième partie de cet ouvrage sur la pratique concrète du *texte libre* au cours préparatoire.

¹⁶⁷ Dans l'édition de 1947, page 40.

¹⁶⁸ Dans l'édition de 1947, page 42.

¹⁶⁹ Dans l'édition de 1947, page 44.

¹⁷⁰ Dans l'édition de 1947, page 58.

¹⁷¹ Freinet, C. (1960). *Le texte libre*. BEM n°3. CEL (p. 13).

¹⁷² Freinet, C. (janvier 1947). *Le texte libre*. *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 25. L'Imprimerie à l'École (p. 10).

vie – lequel devient alors riche collection bien personnelle –, qu'on diffuse, en feuilles séparées ou sous forme de journal, auprès des parents et jusqu'à la curiosité lointaine des petits correspondants » (Freinet, 1994, II, p. 317)¹⁷³.

Dans la classe ainsi modernisée, les élèves n'expriment pas leurs pensées une fois de temps en temps et en quelques minutes seulement, mais presque en permanence, dit Freinet, et à propos de toutes les activités de la vie de l'école. Mais on ne parvient jamais, ajoute-t-il, à écrire du premier coup un texte parfait. Les carnets des écrivains le montrent bien, avec leurs ratures et leurs réécritures¹⁷⁴. Pour la pratique de la mise au point, ou *mise au net*¹⁷⁵, du texte choisi, qui se fait au tableau et de façon coopérative, Freinet énonce quelques conseils :

- réfléchir régulièrement à l'amorce du texte, et à sa chute ; entrée en matière parfois fastidieuse ou floue, et conclusion parfois trop scolaire ;
- aménager le développement du texte qui parfois ne va pas à l'essentiel ou manque de précision ;
- vérifier l'organisation syntaxique pour plus de clarté dans l'expression de ce que l'enfant cherche à dire ;
- alléger le texte d'un vocabulaire qui peut être inadapté.

Évidemment, précise Freinet, « il appartient au maître d'orienter et de diriger cette mise au point » (*ibid.*, p. 356) pour contribuer à porter le texte à une plus grande perfection. S'il est essentiel de respecter la pensée de l'enfant, « nous savons aussi qu'il ne saurait y avoir éducation sans une influence, directe ou indirecte, des enfants par les éducateurs »¹⁷⁶. Avec cette pratique régulière d'écriture, et dans le *Journal scolaire* l'exemple de beaux textes pouvant leur servir de références, les enfants sont plus à même d'apprécier la lecture de textes d'auteurs. Car à partir des textes personnels qui chaque jour ont été choisis librement, et collectivement mis au point tout en conservant ce qu'il y a d'unique dans cette pensée enfantine, s'élabore « une forme avec une plénitude d'expression qui aide les enfants à monter dans la connaissance et le maniement de la langue » (*id.*). Tout l'enjeu pédagogique, dans la conjonction de la technique adulte et de la *libre expression* enfantine, est de ne pas regarder le *texte libre* avec des « verres embués de scolastique » (*ibid.*, p. 11) si l'on veut éviter de la déformer, ajoute Freinet. À cette condition alors « nous vivons ensemble, nous pétrissons la construction française » (*id.*). Des précisions très intéressantes sur la place du professeur dans la pratique du *texte libre* sont données dans la brochure d'Élise Freinet *La part du maître*¹⁷⁷.

Nous avons vu que le destin des textes imprimés et rassemblés dans un *livre de vie* ou *Journal scolaire*, était d'être diffusé, notamment envoyé à des correspondants : c'est ce qu'explique à nouveau Freinet dans la brochure *Les correspondances interscolaires*¹⁷⁸. Si l'école

¹⁷³ Dans l'édition de 1947, page 57.

¹⁷⁴ Pour ne prendre qu'un exemple, le poème de Francis Ponge intitulé « Le pré », publié en 1964, a fait l'objet d'une nouvelle publication en 1971 accompagné de tous les états successifs du texte.

¹⁷⁵ Certains reprochent à Freinet ce terme trop normatif. Il faut le voir du point de vue de la pratique, où il ne s'agit aucunement de soumettre l'expression enfantine à ce qui serait une norme stylistique.

¹⁷⁶ Freinet, C. (janvier 1947). *Le texte libre. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 25. L'Imprimerie à l'École (p. 10).

¹⁷⁷ Freinet, É. (février 1951). *La part du maître. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 59. L'Imprimerie à l'École.

¹⁷⁸ Freinet, C. et Alziary, H. (novembre 1947). *Les Correspondances Interscolaires. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, 32. L'Imprimerie à l'École.

était pédagogiquement idéale, dit-il, « nous aurions, à la base de toute son activité, le travail et la vie de l'enfant dans son milieu »¹⁷⁹. Mais dans les conditions ordinaires, en attendant un changement radical de la conception pédagogique, des horaires, des programmes, et des locaux, il propose une hiérarchisation des techniques à mettre en œuvre, qui donne la priorité au *texte libre* :

« Nous aurons ainsi une base fonctionnelle précieuse pour l'assise psychologique de nos techniques. Cette pratique du *texte libre* ne nécessite aucun matériel indispensable mais suppose cependant une initiation technique et surtout des outils et des pratiques complémentaires qui assurent la permanence de la curiosité, de l'intérêt et de l'effort par une motivation naturelle » (*id.*).

Cependant, cette priorité donnée ne doit pas justifier son enfermement dans un système qui serait demeuré scolastique¹⁸⁰. Comme le précise également Élise Freinet, cette technique du *texte libre*, pour ne pas être *scolastisée*, ne doit pas essayer d'aseptiser l'expression enfantine :

« Nous ne sommes pas de ceux qui jouent à cache-cache avec la réalité. Bonne ou mauvaise, nous la prenons telle qu'elle est, et, dans ses complications ou duretés comme dans ses joies et ses facilités, nous essayons de guider l'enfant. Nous n'avons pas de raison de cacher les aspects désobligeants de cette réalité au profit d'autres aspects plus séduisants. Nous n'avons pas de raison non plus d'empêcher l'enfant de parler ou de raisonner sur le côté pénible de la vie pour le cantonner dans le domaine de la facilité et du rêve. Ce serait nuire à la vérité des choses que de n'en exalter que les passages favorables. Si nous ne devions retenir que les événements plaisants ou poétiques de la vie de l'enfant, par ces temps de privations et de gêne, la plus grande partie des fils du prolétariat serait vouée au silence. L'enfant a le droit et le devoir de dire sa vérité, même s'il verse des larmes en la disant »¹⁸¹.

Sur la question de la *libre expression*, la position du maître, comme on le voit ici, est essentiellement clinique, elle consiste à se rendre disponible, à se mettre à l'écoute. Élise Freinet soutenait d'ailleurs, quelques mois plus tard, cette attitude comme une manière d'assumer le « mince bagage »¹⁸² dont dispose le maître au sortir de sa formation à l'enseignement primaire.

« Au premier degré, dans un milieu à cent pour cent prolétarien, la part de l'enseignement verbal est excessivement réduite. Il n'y a qu'une parole qui porte : C'est celle qui est l'expression de notre vie commune de travailleurs, cette vie de peines et de soucis qui garde en elle les plus sûrs enseignements d'un marxisme qui est inscrit dans la condition même des travailleurs. [...] Contrairement à ce qu'on pourrait croire parfois, nous redonnons à l'éducateur, dans notre pédagogie, une place éminente. C'est de lui, et non de livres impersonnels et toujours partiels, que nous attendons l'orientation dans le sens démocratique de nos efforts éducatifs »¹⁸³.

¹⁷⁹ Freinet, C. (1 octobre 1947). Les éducateurs sont des techniciens. *L'Éducateur, Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 20e année, 1, 3-5.

¹⁸⁰ Voir à ce sujet : Freinet, C. (15 juin 1950). Notre pédagogie moderne basée sur une puissante motivation : les échanges interscolaires. *L'Éducateur, Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 22e année, 19, 406-409.

¹⁸¹ Freinet, É. (1 janvier 1948). Quelle est la part du maître ? Quelle est la part de l'enfant ? *L'Éducateur, Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 20e année, 7, 150-151.

¹⁸² Freinet, É. (1 octobre 1948). Quelle est la part du maître ? Quelle est la part de l'enfant ? *L'Éducateur, Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 21e année, 1, 4-5.

¹⁸³ Freinet, C. (1 juin 1950). Nous restons et nous continuerons dans la ligne de notre Éducateur prolétarien d'avant-Guerre. *L'Éducateur, Revue pédagogique bimensuelle de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 22e année, 18, 374-380.

Cela dit, Freinet n'attendait pas des maîtres un comportement héroïque, au contraire, il dénonçait les conditions de travail qui rendaient difficile leur évolution et leur disponibilité au travail, notamment lors de son appel aux pouvoirs publics en octobre 1954 – « Vingt-cinq élèves par classe ! » – pour avoir des maîtres calmes et en bonne santé.

1.8.4. La formation de l'instituteur pédagogue

Comment devenir un instituteur *pédagogue* ? voire tout simplement un *pédagogue* ? Ce fut désormais l'une des préoccupations d'Élise et Célestin Freinet dans cette décennie 1950-1960. Comment se former à la pratique de la « pédagogie Freinet » dans ce grand Mouvement qui comptait désormais des milliers de praticiens ? Sur cette question les positions étaient variées, voici comment Freinet a tranché le débat :

« [...] je vois un grave danger, et un manque de sagesse, dans ce souci de suivre les conseils de Barré¹⁸⁴ et d'aller visiter de préférence les écoles de camarades qui cherchent et trébuchent comme vous, sous le prétexte que leurs découvertes vous seront plus directement accessibles. Je crains que vous partiez à la recherche des trucs, des petits procédés, que les instituteurs se passent de l'un à l'autre depuis toujours, que vous amélioriez, de ce fait, quelque peu votre métier — tout effort en commun est toujours un enrichissement — mais que vous ne parveniez pas, pour autant, à « faire briller le soleil »¹⁸⁵.

La mise en œuvre de la pédagogie de Freinet présente évidemment de nombreuses difficultés. Comment débiter ? Quels sont les premiers obstacles ?

« Le plus difficile dans l'application de nos techniques, c'est de passer de l'attitude autoritaire à l'attitude aidante. Tout nous a préparés à l'attitude autoritaire : l'autorité que nous avons subie pendant toute notre scolarité et dont, inconsciemment, nous avons tendance à nous venger en l'exerçant à notre tour. [...] La part du maître a cessé chez nous d'être la part du caporal et de l'adjudant, elle est la part de l'homme aidant »¹⁸⁶.

Madeleine Porquet commentait cette ligne de conduite en considérant que l'amour du métier

« ne nous est pas donné une fois pour toutes le jour de notre entrée à l'école maternelle ou primaire. C'est une œuvre de longue patience. Il faut qu'il mûrisse doucement en nous. Il suppose le désir d'éduquer l'enfant, de l'élever, mais aussi le respect de l'enfance et cette humilité, cet émerveillement devant la vie » (Porquet, 1964, p. 22).

Pour Freinet, la position du maître est donc celle de l'éducateur qui aide l'élève dans un milieu éducatif aidant. Cette sorte de tautologie est essentielle, c'est pourquoi le *texte libre* ne peut être vu comme une technique isolée à insérer dans un cadre pédagogique qui n'évoluerait pas :

« Former en 1956 des éducateurs selon les méthodes de 1910, c'est commettre cette même erreur contre nature dont l'école garde seule, hélas ! le privilège. Ne nous étonnons donc pas si les éducateurs de 1956, jeunes et vieux, ne savent point susciter ou accepter un *texte libre*, animer une création artistique, littéraire ou

¹⁸⁴ Michel Barré (1928-2015) était un militant de l'Institut Coopératif de l'École Moderne.

¹⁸⁵ Freinet, C. (20 janvier 1955). Faut-il employer intégralement les techniques Freinet ? *L'Éducateur, Revue pédagogique de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 27^e année, 13, 104-105.

¹⁸⁶ Freinet, C. (30 janvier 1955). Vers une attitude aidante. *L'Éducateur, Revue pédagogique de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 27^e année, 14, 119-120.

scientifique, se soumettre à la loi de la communauté, et s'ils apportent sans cesse, dans les mécanismes modernes que nous mettons péniblement en marche, des entraves qui faussent toutes les réalisations »¹⁸⁷.

Pour comprendre le sens de la pratique du *texte libre*, dans un fameux article, le camarade Paul Le Bohec commentait l'expression de Freinet : « un *texte libre* libre ». S'il était convenu de s'attaquer aux pratiques caricaturales du *texte libre* « scolarisé », Le Bohec expliquait dans cet article avoir compris qu'il faisait pratiquer à ses élèves du « texte asservi », c'est-à-dire « asservi à l'atmosphère pauvre de la classe, aux conceptions étriquées du maître, à ses limitations, à son manque de générosité, à son intervention diminuante »¹⁸⁸. Il y a en effet une position de *maître explicateur*, selon la formule de Jacques Rancière (1987), qui est abrutissante, et c'est ce que pensait déjà Freinet :

« Au cours d'une récente interview télévisée, j'avais osé dire que les méthodes traditionnelles sont abêtissantes et que nous sommes constamment à la recherche de pratiques de travail et de techniques de vie plus formatives et plus intelligentes. [...] L'école remplit peut-être à la satisfaction du milieu une certaine fonction : la préparation aux examens, mais elle le fait par des procédés et des méthodes qui sont contraires à la vraie formation des individus. Elle abêtit au lieu d'éduquer. On ne s'en aperçoit que difficilement parce qu'en tous domaines sauf le scolaire, le milieu corrige ordinairement les déficiences de l'école »¹⁸⁹.

Évoquant dans cet article les détériorations humaines dont sont victimes les travailleurs à la chaîne, Freinet ajoute :

« L'instituteur n'est-il pas victime de la même détérioration lorsque pendant des jours et des années il donne les mêmes explications, il fait réciter les mêmes leçons, lutte avec les mêmes procédés contre les élèves hostiles, rabâche et fait rabâcher les éléments traditionnels de son enseignement ? » (*id.*).

C'est pourquoi, dit-il, sortir de la scolastique équivaut pour les instituteurs à faire un saut dans l'inconnu :

« Pratiquez le texte libre, habituez vos enfants à se désenvoûter de la scolastique que vous leur avez imposée et à s'exprimer véritablement, bannissez le toc pour accéder à la réalité vivante, entraînez vos enfants à écrire pour dire ce qui les passionne et les émeut, à lire ce qui leur apporte le complément de connaissance et de vérité dont ils ont besoin, cultivez-les »¹⁹⁰.

Grâce au *matérialisme pédagogique* qui réunit techniques et outils, un progrès avait été rendu possible dans la masse des écoles au bout de quarante années de combats, et grâce, dit Freinet, à l'obstination à défendre l'esprit libérateur de ces techniques, et « condamner du même coup l'abêtissement de la scolastique »¹⁹¹. Une brèche avait été ouverte, et maintenue ouverte, par la lutte contre les « contrefaçons » produites par des « falsificateurs »¹⁹². Dans le contexte du déferlement de nouvelles idéologies, des courants nouveaux cherchant à se différencier du grand Mouvement de l'École Moderne, Freinet voulait attirer l'attention sur le risque, pour les

¹⁸⁷ Freinet, C. (20 janvier 1956). Pour un renouveau de l'École Moderne. *L'Éducateur, Revue pédagogique de l'Institut Coopératif de l'École Moderne*, 28e année, 12, 90-91.

¹⁸⁸ Le Bohec, P. (1 novembre 1962). Le texte libre "libre". *L'Éducateur*, 35e année, 3, 5-7.

¹⁸⁹ Freinet, C. (15 février 1962). Y a-t-il des pratiques éducatives abêtissantes ? *L'Éducateur*, 34e année, 10, 1-2.

¹⁹⁰ Freinet, C. (15 novembre 1963). Le pas à franchir de la scolastique à la vie. *L'Éducateur*, 36e année, 5, 28.

¹⁹¹ Freinet, C. (1 octobre 1965). Les techniques Freinet, ferment de la pédagogie contemporaine. *L'Éducateur*, 38e année, 1, 2-6.

¹⁹² Freinet, C. (1 octobre 1966). L'indispensable part du maître. *L'Éducateur*, 39e année, 1, 2-4.

éducateurs, de se fourvoyer « vers des impasses qu'on leur aura présentées comme des voies royales dont ils ne parviendront pas toujours à se dégager » (*id.*). Alors qu'il avait fait de l'autorité magistrale l'obstacle le plus difficile pour l'application des techniques de l'École Moderne, Freinet en venait à avertir d'un risque nouveau si l'on passait, comme il le disait, d'un extrême à l'autre :

« Nous avons ainsi vu naître ces dernières années un certain nombre de tendances sur lesquelles nous apporterons notre point de vue dans les numéros à venir. Elles diffèrent toutes de notre pédagogie par une conception particulière, théorique plus que pratique, de la Part du Maître » (*id.*).

Il est intéressant d'observer, dans le contexte de cette décennie, quelles étaient ces tendances qui préoccupaient Freinet :

« la pédagogie institutionnelle, un bien grand nom pour une petite nouveauté ; la psychanalyse et ses répercussions dans la psychologie et, éventuellement, dans l'enseignement ; la pédagogie de groupe et la dynamique de groupe dont nous estimons l'évolution dangereuse ; la pédagogie non-directive, valable peut-être pour certains malades mentaux, mais dont on ne saurait généraliser l'emploi ; les techniques audiovisuelles qui cherchent leur base et leur voie et qu'il serait regrettable de laisser influencer par des *ersatz* de pédagogie » (*id.*).

Parmi les questions que Freinet voulait soumettre à la réflexion dans les chantiers du Mouvement et dans les colonnes de *L'Éducateur*, il y avait ce phénomène en voie d'expansion :

« Nous aborderons alors le problème des loisirs. D'abord pour dire que cette idée de loisirs est l'expression d'une société où le vrai travail a perdu toutes ses vertus, où il n'est qu'oppression, sans aucune participation profonde et essentielle de l'être. On s'en échappe alors par le loisir qui est le négatif du travail forcé, le "ne rien faire", qui est tout simplement une anomalie, préface à la perversion » (*id.*).

Dans le numéro suivant de la revue, il réaffirmait l'importance essentielle de cette technique pédagogique :

« *Le texte libre*. Il faut absolument que nous combattons la tendance tenace à faire un *texte libre* scolaire qui semble donner satisfaction à ceux qui craignent notre révolution pédagogique et qui voudraient accommoder à leur sauce nos innovations. Le *texte libre* n'est pas un exercice de composition scolaire sur la base des textes d'enfants. Il est cela, mais il est aussi, de plus, un élément de création et de vie dont nous devons marquer sans cesse l'éminence »¹⁹³.

Ce furent ses derniers mots. Le 2 octobre 1966, quatre jours avant sa mort, Freinet écrivit ces dernières lignes tellement significatives de ce que fut son œuvre à partir du *texte libre* :

« Les poètes et les écrivains tournent et retournent la pensée qui s'accommode mal de la croûte qui les enserre. Mais les manuels, les livres, les revues, ont besoin de têtes de chapitres, ou de paragraphes, des mots-choses qui ne recouvrent en définitive que des pensées primaires qui limitent ou restreignent la pensée »¹⁹⁴.

¹⁹³ Freinet, C. (15 octobre 1966). Pour une grande mobilisation de masse. *L'Éducateur*, 39e année, 2, 1-5.

¹⁹⁴ Feuille manuscrite reproduite dans *L'Éducateur* du mois de novembre 1966.

2. Pour une pratique correcte du texte libre

« Résistez le plus possible à la tendance scolastique qui pousse à pratiquer dogmatiquement une initiation méthodique qui a pour but d'abréger l'expérience tâtonnée, et dans certains cas même d'en faire l'économie » (Freinet, 1969, p. 43).

Dans cette deuxième partie, nous tentons de reconstituer au mieux, sous la forme du récit, la pratique concrète du *texte libre* à l'École Freinet, telle qu'elle a été transmise par Élise Freinet à Carmen Montès et Brigitte Konecny.

Carmen Montès a enseigné à l'École Freinet de 1975 à 2009. Brigitte Konecny a enseigné à l'École Freinet de 1978 à 2009. Toutes deux ont été formées à cette pédagogie, dès leur entrée à l'École normale d'institutrices à Douai, par Simone Sence – puis également par Lucienne Balesse¹⁹⁵. Entre Simone Sence et les deux normaliennes ce fut un véritable « coup de foudre », disent Carmen Montès et Brigitte Konecny. Élise Freinet demandait régulièrement à Simone Sence d'écrire un livre sur sa pratique des méthodes naturelles. Simone Sence a rassemblé des notes sur sa pratique quotidienne¹⁹⁶, mais n'a pu mener à bien ce projet d'ouvrage. Nous nous appuyons sur ces notes pour la pratique au Cours préparatoire.

Il nous faut préciser un peu notre référence à l'École Freinet, qui se trouve à Vence, où une tradition a été le mieux qu'il était possible préservée, celle d'Élise et Célestin Freinet, même s'il y a une réélaboration de la classe, de l'école, par les maîtresses actuelles, qui tient à leur personnalité, et aux rapports qu'elles ont entre elles. Voici ce qu'en disait leur fille, Madeleine Freinet, dans un entretien de 2004 :

« Déjà, il faut dire que Carmen et Brigitte fonctionnaient “en couple” dès le début. C'est très particulier, parce qu'elles sont amies depuis leur jeunesse. Je me suis complètement appuyée sur elles pour l'école. Tu comprends, à l'époque de mes parents, ça allait. Quand mon père enseignait, personne ne lui disait rien... Qui aurait pu lui dire “Ah, ce que vous faites, ce n'est pas de la pédagogie Freinet” ? Et ma mère, elle était très ferme, l'école a toujours été sous son “autorité”, en quelque sorte. Mais quand il n'y a plus eu que moi... Bon, l'école fonctionne, depuis pas mal d'années, avec l'équipe actuelle. Je peux affirmer que beaucoup d'aspects de ce que faisaient mes parents ont été préservés. [...] Alors, qu'est-ce que cette École Freinet aujourd'hui ? En résumé, il n'y a pas de continuité de l'École Freinet depuis 1948 : tant que mon père vivait, il se battait pour trouver des enseignants qui faisaient un bref passage, et pas toujours reluisant, dans l'école, et après sa mort, l'école a constamment été sur le point de sombrer pour diverses raisons, jusqu'à ce que finalement “Saint Jospin” décide de faire racheter l'école par l'État. Disons que l'école visible aujourd'hui, c'est l'école de Carmen Montès, et de ses adjointes, où l'on pratique les techniques de mes parents »¹⁹⁷ (Go, 2007).

Si notre intention est d'articuler au mieux cette partie à la précédente, la présentation que nous proposons ne saurait évidemment pas remplacer l'expérience des pratiques concrètes, mais elle peut permettre d'accompagner la compréhension de ce qui se vit dans les trois classes de l'École Freinet à Vence – école de référence pour la pédagogie de Freinet, comme il le souhaitait lui-même. Dans nos travaux, il nous a semblé nécessaire de réfléchir à ce que signifie une *action*

¹⁹⁵ Voir par exemple : Go et Riondet (2020) Volume II, p. 467-491.

¹⁹⁶ Nous allons présenter, dans cette deuxième partie, une partie de ce document.

¹⁹⁷ L'expression de “Saint Jospin” – ministre de l'Éducation nationale entre 1988 et 1992 –, dans la bouche de Madeleine Freinet, était évidemment humoristique.

*correcte*¹⁹⁸ dans la pédagogie en général, et une *pratique correcte*¹⁹⁹ dans la pédagogie de Freinet plus particulièrement – ce qui n'implique pas une idée d'exactitude et encore moins une idée d'orthodoxie. Exactitude ou orthodoxie signifieraient qu'il n'y a qu'une manière et une seule de faire pratiquer une technique pédagogique. Le pôle opposé signifierait que n'importe quelle manière de faire pourrait revendiquer la qualification de *freinetienne*. Entre ces deux visions erronées, nous cherchons donc à exprimer dans cet ouvrage ce que peut signifier pour nous une pratique correcte du *texte libre*. Pour Carmen Montès et Brigitte Konecny, « il n'y a pas de mystère, il faut travailler », et afin de soutenir ce travail nous allons exposer ce qui relève de principes²⁰⁰ pour la pratique du *texte libre*, ce qui constitue des préceptes²⁰¹ pour orienter l'action du professeur, et ce qui est requis au plan technique pour une pratique²⁰² correcte. Principes, préceptes, pratiques.

Avant d'en venir à la description des pratiques concrètes de l'action conjointe entre les professeurs et les élèves, nous présentons un rapide aperçu de la conception pédagogique freinetienne.

2.1. Trois principes : expression, tâtonnement, travail

La pédagogie de Freinet peut être vue comme une pédagogie de l'expression : l'expression (libre) en constitue le premier principe. La pédagogie étant l'art de conduire les enfants dans leur croissance (Go et Prot, 2023) en fonction de données sociales, cet art consiste d'abord pour le pédagogue à se rendre attentif aux processus d'expression qui sont inhérents à la vie même, et la justifient pour tout individu comme une manière de persévérer dans son être. Nous verrons comment manier ce principe dans les conditions concrètes d'enseignement. Mais ce principe est solidaire d'un réseau conceptuel, et ces concepts forment un ensemble sans ordre hiérarchique, ni logique, ni chronologique. On circule de l'un à l'autre dans les textes de Freinet où ils s'agent de façons diverses.

C'est pourquoi nous ne devons pas nous étonner de trouver, en fonction des textes, un agencement varié des principes que Freinet considère comme “premiers”.

Vie (qui n'est pas un état, mais un devenir)				Conquête de puissance
Expression	Tâtonnements	Travail	Création	Complexes d'intérêts

Dans son rapport à son environnement, l'enfant procède par *tâtonnements*, c'est selon Freinet une loi de l'action humaine, dont nous montrerons toute l'importance en pédagogie. Le tâtonnement est d'abord *mécanique*, « suscité par une force qui est l'équivalent de la pesanteur pour l'eau de source : [...] il n'y a à l'origine aucune pensée particulière, qui serait spécifiquement

¹⁹⁸ Go, H.L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 1-2, 77-94.

¹⁹⁹ Go, H.L. (2014). *Le problème de la normativité en éducation scolaire*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Lorraine.

²⁰⁰ Nous prenons principe (*principium*) au sens de “point de départ”.

²⁰¹ Nous prenons précepte (*praeceptum*) au sens de “recommandation pour l'action”.

²⁰² Nous prenons pratique (*practice*) au sens de “savoir faire quelque chose”.

humaine, pour justifier ce premier tâtonnement mécanique » (Freinet, 1994 II, p. 355). Le *tâtonnement vital* est organique. Les *expériences tâtonnées* réussies constituent progressivement, pour le jeune être humain, sa manière d'entrer dans le travail qui prend rapidement une dimension sociale, en vue de créer quelque chose – qu'il s'agisse d'une habileté corporelle comme gravir un escalier ou d'une réalisation extérieure comme tracer un dessin, etc. C'est sa perméabilité à l'expérience qui permet à l'individu de développer une forme intelligente de tâtonnements. Toute activité se spécifie dans un travail qui produit une création, mais toute pulsion laborale²⁰³ « est conditionnée par les mobiles multiples de cette vie » (Freinet, 1969, p. 86) – ce que Freinet appelle des *complexes d'intérêt*. L'art du pédagogue sera donc de favoriser la mise en place de normes de vie favorables au *tâtonnement expérimental*, en aménageant au mieux les circonstances du milieu scolaire pour permettre la prolifération de ces complexes d'intérêt portés par son élan vital.

2.1.1. Un milieu pour les tâtonnements

Pour Freinet, l'*expérience tâtonnée* est un processus qui est la loi même de la vie, et l'éducation vise à enrichir cette expérience : « Pour se préparer efficacement à la vie, les jeunes enfants ont donc besoin d'être dans un milieu riche et "aidant"²⁰⁴ où ils puissent se livrer à des expériences tâtonnées » (*ibid.*, p. 26). En effet, précise-t-il, l'*expérience tâtonnée* est la première étape du travail. Et pour en favoriser l'effectuation, c'est la richesse du *milieu aidant* qu'il s'agit d'agencer – notamment avec végétation, animaux, etc. C'est une telle formation initiale qui peut rendre l'enfant perméable ensuite aux efforts pédagogiques des éducateurs. Au cours de cette première période, de la naissance jusqu'à l'entrée en maternelle, l'enfant procède à « la prospection méthodique du milieu qui l'entoure » (*ibid.*, p. 29) et se livre à « un premier aménagement de sa personnalité » (*id.*). Avec cette *prospection tâtonnée*, dit Freinet, l'enfant est comme un locataire qui fait le tour de son nouveau logement et qui, avant de procéder à son aménagement, « expérimente, cherche, examine, éprouve, pour se familiariser avec le milieu ambiant et repousser toujours plus loin le mystère et l'inconnu qui menacent sa puissance » (*ibid.*, p. 32-33). Car le potentiel qui anime toute vie « d'un invincible élan, la lance en avant vers la réalisation puissante de sa destinée » (Freinet, 1994, I, p. 333) parce qu'il est dans sa nature de croître. C'est pourquoi, dit Freinet²⁰⁵,

« Toute notre pédagogie visera justement à conserver et à accroître ce potentiel de vie que les méthodes traditionnelles entament jusqu'à l'éliminer parfois et dont la persistance et l'exaltation sont comme le baromètre même d'une saine méthode » (*ibid.*, p. 336).

²⁰³ Freinet considère que l'enfant part à la conquête du monde par le travail, afin d'acquérir la puissance qui lui est indispensable. C'est ce que nous appelons ici une « pulsion laborale » à la suite de la notion d'*activité laborale* élaborée par Vincent Charbonnier, dans sa thèse de philosophie en 2019, pour désigner la conception du travail chez Marx. Dans cette optique également, Gérard Sensevy appelle *milieu laboral* le milieu didactique dans lequel s'effectue un travail pour résoudre un problème.

²⁰⁴ Freinet a élaboré ce concept dans son *Essai de psychologie sensible*, ouvrage rédigé pendant son assignation à résidence à Vallouise entre 1942 et 1944.

²⁰⁵ Il s'agit de la Première Loi de l'*Essai de psychologie sensible*.

Cette idée, chez Freinet – qui ne se réfère à aucune transcendance et n'est pas religieuse – est cruciale pour comprendre ses choix pédagogiques. En voici une formulation plus explicite et plus complète :

« Dans la réalisation de ce processus vital pour la montée normale de l'être, l'individu mobilise un potentiel maximum de vie que j'appellerai *puissance*, sans que cette idée doive être arbitrairement séparée du comportement rationnel des individus, dans la cadre du cycle de vie, ni confondu avec l'interprétation et l'utilisation qu'en a fait une philosophie nietzschéenne détournée de ses origines. C'est dans le même but que je parle d'*élan vital* sans m'en référer à une cause première spiritualiste, mais en incluant dans cette expression le dynamisme qui, libéré de la graine ou de l'œuf, s'en va, dans le temps, assurer le triomphe de la plante et de la créature. Pour vivre et durer, pour parcourir son cycle naturel dans la réalisation d'un processus vital dynamique, l'individu réagit aux changements du milieu interne et externe, fait constamment le point expérimental des forces antagonistes afin de rétablir son indispensable équilibre. Pour donner à ce mot équilibre son quotient maximum, je serai amené à parler d'*harmonie*, sans déborder, dans mon esprit, le sens pour ainsi dire matérialiste que j'entends donner à cette fonction essentielle d'équilibre vital » (*ibid.*, p. 329).

Or, l'enfant qui fait l'expérience de la scolarisation à deux ou trois ans entre « dans un milieu inconnu, d'autant plus redoutable et insécurisant pour lui que les locaux sont plus vastes, les enfants plus nombreux, le personnel plus accablé par la lourdeur de la tâche » (Porquet, 1964, p. 9). Et d'autant plus redoutable, faut-il ajouter, que s'accroît de nos jours « l'indigence de l'expérience concrète » (*ibid.*, p. 10). Or, « plus il y a déséquilibre dans le milieu, plus est grand et vaste le rôle de l'éducation » (Freinet, 1994 II, p. 345). Cependant, il est difficile « de connaître intimement l'enfant, sa nature psychologique et psychique, ses tendances et ses possibilités, sa richesse et son élan, pour baser sur cette connaissance notre comportement éducatif » (Freinet, 1969, p. 19).

Voici donc le premier précepte paradoxal freinetien : ne vous imaginez pas connaître suffisamment vos élèves et pouvoir agir sur eux de façon efficace pour en obtenir un rendement programmé. C'est un conseil de prudence et de retenue pour l'action pédagogique. Au contraire, dit ensuite Freinet, « nous nous contenterons de préparer à leur intention et de leur offrir un milieu, un matériel et une technique » (*ibid.*, p. 20). Il ajoute :

« Nous mettrons donc l'accent non plus sur la matière à mémoriser, sur les rudiments de sciences à étudier, mais : a) sur la santé et l'élan de l'individu, sur la persistance en lui de ses facultés créatrices et actives, sur la possibilité – qui fait partie de sa nature – d'aller toujours de l'avant pour se réaliser en un maximum de puissance ; b) sur la richesse du milieu éducatif ; c) sur le matériel et les techniques qui, dans ce milieu, permettront l'éducation naturelle, vivante et complète que nous préconisons » (*id.*).

Pour favoriser l'expression de cet *élan*, Freinet préconise donc en premier lieu la préparation du *milieu aidant*, et « à mesure que nous perfectionnons ainsi le milieu, nous déplaçons le centre de gravité pédagogique de l'éducation vers la perfection de l'organisation technique » (*ibid.*, p. 27). Ce point différencie radicalement la pédagogie de Freinet des pédagogies classiques, car « là où le milieu ne permet pas les expériences tâtonnées que nécessite l'adaptation de l'enfant aux situations nouvelles, l'éducateur doit se livrer à une gymnastique pédagogique spéciale avec leçons, mimiques, tours de passe-passe » (*id.*). Cet enjeu est fondamental si l'on veut comprendre ce que l'on appelle la « pédagogie Freinet » : cette pédagogie *nécessite* d'organiser les conditions de possibilité de l'*expérience tâtonnée*. Cette pédagogie doit donc avoir lieu dans ce que Freinet appelle un *milieu naturel*, et si l'éducateur comprend ce nouvel esprit pédagogique, il n'aura plus qu'à *aider* l'expérience enfantine ; Freinet ajoute :

« Notre *réserve d'enfants* ne sera donc pas une salle ou un parc quelconque. La préparation matérielle et technique de ce milieu sera, on le comprend, un de nos essentiels soucis éducatifs. [...] L'enfant, pas plus que l'animal sauvage, n'est fait pour vivre enfermé. Le milieu qui lui convient le mieux, c'est la nature. C'est donc la nature que nous mettons à sa disposition » (*id.*).

Aux simulacres d'aménagement scolaire, comme il y en a d'ailleurs de nos jours, Freinet reproche de n'être que des jardins d'acclimatation, qui « font une part trop exclusive au jeu et négligent l'expérience tâtonnée qui est la première étape du travail » (*ibid.*, p. 29). Pour lui, « *il ne doit pas y avoir d'École maternelle sans milieu naturel* » (*ibid.*, p. 35).

2.1.2. *Un milieu pour le travail*

Au premier stade de ses tâtonnements, dit Freinet, « l'enfant a procédé à la prospection méthodique du milieu qui l'entoure, puis en possession des premières conclusions de ses expériences, il s'est livré à un premier aménagement de sa personnalité » (*ibid.*, p. 29). Il s'essaie alors, en progressant dans l'école maternelle, à *dominer ce milieu* : « c'est la période du travail qui commence ». Trois phases donc dans le milieu : *prospection, aménagement, travail*. Contrairement aux jardins d'acclimatation montessoriens, précise-t-il, il s'agit de concevoir « une école maternelle de vie complexe et de travail » (*ibid.*, p. 31). Dans ce texte malheureusement peu connu, Freinet synthétise de façon très claire ce qu'il a développé par ailleurs dans *l'Essai de psychologie sensible*. Il est pratiquement impossible de comprendre le sens de ses techniques pédagogiques si l'on n'a pas pris le temps de méditer ces œuvres où se déploie sa conception éducative. Ce qu'il publiait ainsi en 1945 dans *L'École moderne française* reste toujours valable :

« Deux tendances pédagogiques menacent aujourd'hui l'École maternelle : la tendance scolastique qui veut orienter trop vite les enfants vers le devoir et la leçon scolaires – et donne en conséquence le pas aux activités qui préparent aux acquisitions formelles : préparation à la lecture et à l'écriture, lectures morales, initiation au calcul par les jeux et les tableaux spéciaux, culture systématique prématurée d'une forme d'ailleurs mineure de la mémoire – et la tendance que nous appellerons infantile qui, au contraire, semble vouloir couvrir l'enfant à un stade qu'il a pourtant dépassé. On se préoccupera alors de faire jouer l'élève, de l'amuser, sans autre but au fond que d'obtenir le silence et l'ordre. Cette tendance a donné naissance à une infinité de jeux soi-disant éducatifs et qui ne sont que des passe-temps plus ou moins ingénieux ou peut-être, en définitive et surtout, une source intéressante de bénéfices pour ceux qui les fabriquent et les vendent » (*ibid.*, p. 32).

Pour Freinet, il y a une progression naturelle de l'enfant qu'il faut rendre possible grâce à la souplesse du *milieu aidant*, progression qui ne se soumet pas à des classifications trop formelles, et quand l'enfant a suffisamment prospecté dans ce milieu, le travail devient l'activité par laquelle il « satisfait ses grands besoins physiologiques et psychiques afin d'acquérir la puissance qui lui est indispensable pour accomplir sa destinée » (*ibid.*, p. 33). Ce que l'on appelle les “activités” (jeux et exercices) en école maternelle classique ou Montessori n'est, dit Freinet, qu'une contrefaçon du travail : ce que l'enfant veut, c'est « s'initier aux gestes essentiels du travail qui, par son action toujours plus différenciée sur le milieu ambiant, crée les éléments nouveaux d'équilibre et de puissance » (*ibid.*, p. 36). C'est en ce sens que Freinet considère le travail comme “naturel” à l'être humain, mais aussi comme une coopération sociale, c'est-à-dire comme l'inverse de ce qu'en a fait le capitalisme y compris dans son appareil d'État qu'est l'institution scolaire.

2.2. Pratiquer en méthodes naturelles

La technique de l'écriture libre (nommée le *texte libre*), fondée sur le principe de l'*expression libre*, est considérée par Freinet comme une *méthode naturelle d'écriture*. Les méthodes naturelles sont mises en œuvre dès la maternelle dans la logique suivante : *méthode naturelle de dessin, méthode naturelle d'écriture, méthode naturelle de lecture*, comme nous l'avons vu plus tôt. Dans ces vocables se tient un paradoxe qu'il est essentiel de comprendre : si Freinet associe étrangement la notion de méthode à quelque chose de "naturel", c'est qu'il met en opposition dynamique ces deux domaines notionnels. Une méthode, comme il l'a toujours dit, est quelque chose de figé et de rigide. C'est pourquoi l'adjonction à l'idée de méthode de cette notion de "naturel" vient en contrarier la fixité et la rigidité. Pour le dire très simplement, une « méthode *naturelle* » consiste à n'utiliser aucune méthode précise, à ne s'enfermer dans aucune méthode : « Notre méthode à nous est le contraire d'une méthode », disait Paul Delbasty²⁰⁶ (1972, p. 93). Et pour Carmen Montès « la *méthode naturelle* c'est de s'adapter à la singularité de chaque enfant »²⁰⁷.

Pour présenter la pratique correcte du *texte libre*, nous nous référons à des praticiens éminents du Mouvement Freinet. Dans le groupe du Nord de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, Madeleine Porquet rencontra en effet

« des personnalités marquantes tels nos camarades Sence²⁰⁸, ménage d'instituteurs exerçant à Estournel dans le Cambrésis, dont l'école à deux classes fut pendant trente ans la plus vivante, la plus merveilleuse école primaire Freinet que je connaisse » (Porquet, 1981, p. 30).

Simone Sence²⁰⁹ et Madeleine Porquet²¹⁰ se trouvaient parmi les personnalités les plus intimes d'Élise Freinet, et elles considéraient que « travailler avec Élise Freinet, c'était participer à une sorte de magie » (*ibid.*, p. 22). Dans la suite de notre propos, nous présentons l'héritage pédagogique confié par Élise Freinet aux maîtresses de l'École Freinet dans les années 1970, sous l'aspect d'une filiation pédagogique préservée jusqu'à présent (Prot, 2018)²¹¹.

Nous nous plaçons donc du point de vue optimal où les enfants entrent à l'école en petite section et y demeurent jusqu'au cours moyen deuxième année : ils font toute leur scolarité primaire dans cette même école qui pratique *les techniques Freinet*. Lorsqu'un professeur est seul dans une école à pratiquer ces techniques, il les adapte, en fonction du contexte local, en s'inspirant du modèle générique que nous présentons.

²⁰⁶ Paul Delbasty (1930-2015), instituteur dans le Lot-et-Garonne, fut membre du Comité Directeur de l'Institut Coopératif de l'École Moderne et l'un des plus proches amis de Freinet.

²⁰⁷ Réunion de l'Institut Freinet de Vence le 3 novembre 2025.

²⁰⁸ Comme indiqué précédemment, ce chapitre s'appuie sur la pratique effective des deux maîtresses, Carmen Montès et Brigitte Konecny, formées aux méthodes naturelles par Simone Sence et nommées par Élise Freinet à Vence où elles ont enseigné pendant plus de trente ans à l'École Freinet (Go, 2007 ; Prot, 2018 ; Go et Riondet, 2020).

²⁰⁹ Simone Sence (1918-1976), institutrice dans le Nord, fut l'une des plus proches amies d'Élise Freinet.

²¹⁰ Madeleine Porquet (1916-1986), institutrice dans le Nord puis inspectrice des écoles maternelles dans le Finistère puis le Finistère-nord, fut l'une des plus proches amies d'Élise Freinet.

²¹¹ Dans cette thèse de doctorat, quatre cas emblématiques de pratique *du texte libre* sont analysés.

2.2.1. La pratique du texte libre en maternelle

Il faut d'abord prendre en compte l'origine extrascolaire et préscolaire des apprentissages. Depuis que l'on associe les apprentissages de l'enfant à sa scolarisation, il est devenu normal de penser que l'école constitue le vrai début de toute acquisition. C'est une idée que Freinet voulut minimiser et sur laquelle il a même ironisé. Jeune instituteur débutant, il était plein des souvenirs de son enfance active à Gars, certain que l'on apprend hors de l'école et pas seulement sur ses bancs. L'enfant qui entre à l'école sait déjà beaucoup, et il n'apprend pas tout à l'école. Cette idée banale mérite d'être rappelée aujourd'hui encore : comme on a appris à parler en parlant, on apprend à écrire en écrivant. Freinet qui était un praticien a toujours émis des recommandations pour la pratique correcte de ses techniques d'enseignement. Voyons d'abord quelques conseils.

2.2.1.1. Quelques conseils pour la pratique en maternelle

L'hospitalité professorale est une vertu majeure qui concerne en tout premier lieu l'accueil en maternelle : chaque enfant doit se sentir personnellement bienvenu pour trouver sa place à l'école. Eirick Prairat l'a souvent répété : il entre dans *l'idée même* d'école qu'elle soit hospitalière. D'autant, comme le souligne Jean Astier, que le premier devoir du professeur conscient de son rôle social est de combattre les détresses enfantines – c'est pourquoi aussi l'hospitalité à l'école peut impliquer une forme de résistance à l'ordre établi²¹². Jean Astier a pratiqué la pédagogie de Freinet en maternelle pendant une longue partie de sa carrière, et il considère qu'il est nécessaire d'y « bâtir une solide scène aux apprentissages en se centrant sur la création en graphisme et en peinture. [Car] Les symboles surgissent du gribouillis » (Astier, 2021, p. 37). Un premier précepte freinetien, pour la pédagogie en maternelle, serait donc celui-ci :

« Qu'il s'agisse du bébé de 3 ans ou de l'enfant de 6 ans à la découverte de lui-même et du monde qui l'entoure, nous pensons, avec Freinet, qu'il nous faudra toujours rechercher d'abord l'*expérience individuelle*, l'*activité personnelle*, le *tâtonnement expérimental* par lesquels s'exercent les pouvoirs de l'enfant, se forme et s'exprime sa personnalité » (Porquet, 1964, p. 14).

C'est pourquoi l'on s'inspire du principe de *libre expression* :

« Par le langage, le bébé entre dans le monde social des hommes. Entrer en possession de cet essentiel moyen d'expression et de communication constitue la marque même de l'humanité. Pendant son passage à l'école maternelle, l'enfant va perfectionner cet outil essentiel sans exercices spéciaux, *par le simple fait de la vie en commun, avec l'éducatrice et les enfants de même âge*, par des motivations constantes que crée pour l'enfant le milieu riche d'expériences dans lequel nous le faisons vivre » (*ibid.*, 49).

Pour avancer vers la pratique concrète de cette pédagogie en maternelle, voici un autre précepte complémentaire :

²¹² Pour approfondir cette question de l'hospitalité professorale et de l'hospitalité scolaire, voir : Go, H.L. et Riondet, X (dir.) (2021). *Hospitalité en éducation*. PUN.

« Amener les enfants à s'exprimer oralement, au cours de leurs jeux et travaux de toutes sortes, mais aussi à évoquer leurs observations, leurs souvenirs, leurs émotions présentes et lointaines, à relater un moment de leur vie, à commenter leurs travaux (dessin, peinture, modelage), noter des réflexions, diriger habilement le dialogue pour que chaque enfant y ait son tour, ou pour en retenir ce qui peut entrer dans le domaine commun, susciter l'intérêt du groupe, provoquer des rebondissements et des départs, ne pas craindre surtout les expressions verbales qui sont le nécessaire exutoire des émotions vives et désordonnées de nos petits, encourager toujours et manifester constamment un vif intérêt pour toutes les expressions enfantines, ne jamais faire par impatience et manque de confiance, à la fois les demandes et les réponses, voilà notre règle et notre part » (*ibid.*, p. 50).

Une telle règle pourrait être qualifiée de présence discrète mais accueillante du professeur, laissant le plus de place possible aux tâtonnements et expériences de l'élève qui travaille à organiser son expression à partir d'un chaos primitif :

« Dialectiquement, le regard que nos 5 à 6 ans posent sur le monde, leurs observations spontanées nourries d'émotions premières, suscitent bien souvent d'heureuses trouvailles poétiques, des créations gestuelles, plastiques ou verbales qui sont la projection de sensibilités vibrantes, guidées par une pensée organisatrice déjà capable de représentation » (*ibid.*, p. 84).

Madeleine Porquet raconte par exemple à ce sujet :

« Édith Lallemand m'avait prêté le dossier d'une enfant amblyope dont les peintures, d'abord confuses, sombres, traductrices d'un monde clos où s'enfermait un visage enfantin, s'épanouissaient d'année en année pour dégager enfin un personnage heureux dans un jardin ouvert » (Porquet, 1981, p. 88).

Cette approche précoce du *texte libre* est fondamentale :

« Dans la classe des bébés, les ateliers de dessin, à grande et à petite échelle, de peinture (une palette collective d'une vingtaine de tons et de bons gros pinceaux), de craies d'art, de découpage-collage sont installés en permanence. Des tableaux bas, des papiers de différents formats, des craies, des crayons, du matériel de monotypes (encres d'imprimerie, plaques de verre) sont mis à leur disposition. La faculté d'accueil, d'écoute, l'attention portée aux commentaires de dessins, les exigences patientes d'achèvement du travail commencé, l'aide à la remise en ordre du matériel (les pots de couleur nécessitent un soin journalier) étant l'essentielle part de la maîtresse » (*id.*).

Pour Freinet, on voit bien que la racine de l'écriture nécessite une forte considération pour le dessin. Ce sont en effet, dit Élise Freinet, les conditions premières qu'il faut chercher à réaliser dans sa classe et dans son école :

« 1. Avoir tous les matériaux nécessaires : papier convenable, crayons et craies de couleur, pinceaux, couleurs préparées et espace pour faire sécher et ranger les œuvres réalisées. 2. Avoir une place suffisante pour que les enfants puissent sur surface plane ou sur chevalet sans gêne, réaliser leurs travaux. 3. Avoir la possibilité de disposer devant soi d'assez de temps pour que le thème pressenti prenne forme sur le papier par le dessin d'abord, et si possible soit mis en marche avec la couleur » (Freinet, É., 1962, p. 19).

L'action pédagogique prend naissance dans ce matérialisme, grâce auquel

« Nos éducatrices maternelles savent très bien que l'enfant monte progressivement des traits informes et accidentels au dessin motivé. Les genèses diverses établies par Freinet démontrent ce processus de perfectionnement pour ainsi dire naturel qui est conséquence d'une loi simple : un acte réussi tend à être renouvelé et dépassé pour asseoir une technique de vie sûre sur laquelle en toutes circonstances l'individu peut compter » (*ibid.*, p. 10).

Il faut donc faire du dessin libre en maternelle un exercice légitime en toutes occasions, dit Élise Freinet, notamment du fait de l'importance naturelle du graphisme : « le dessin, c'est un trait qui court » (*ibid.*, p. 36). Ainsi avons-nous compris ce point essentiel :

« La première étape de l'écriture-lecture n'est point, selon nous, dans la reconnaissance et la copie mécanique d'éléments de mots et de phrases dépouillés de leur valeur vitale subjective, mais dans le dessin, création manuelle d'abord, expression ensuite » (Freinet, 1969, p. 39).

Lors de cette première étape dans les *tâtonnements* de l'expression graphique, comme le souligne Freinet :

« Ne donnez aucun conseil ; ne jugez pas... Contentez-vous de vous intéresser à l'œuvre réalisée qui a toujours sa large part d'originalité, profitez-en pour faire parler l'enfant, pour l'engager à s'extérioriser et à se socialiser » (*ibid.*, p. 41).

Progressivement en maternelle, il y aura, dit Freinet, *bifurcation*. L'enfant continuera, bien sûr, à s'exprimer par le dessin – et nous verrons que le dessin conserve toute son importance à l'école élémentaire –, mais il commencera à s'intéresser de plus en plus à ces pattes de mouches qu'on appelle l'écriture et qu'il ne sait pas encore déchiffrer :

« Il dessine par imitation le texte manuscrit, puis s'intéresse plus spécialement aux mots, aux lettres. L'intuition lui vient du procédé lui-même de l'expression écrite qui est basée sur la valeur phonétique des signes. Et, en partant de cette valeur des signes, il va enfin écrire à son tour, exprimer sa propre pensée. Le passage du dessin à l'écriture est achevé, à la suite d'une multitude de tâtonnements intermédiaires » (*id.*).

Une fois posées ces essentielles recommandations, voyons comment se déploie la pratique concrète dans la classe.

2.2.1.2. Premiers éléments de pratique en maternelle

Très tôt, donc, l'enfant essaie de produire « des tracés d'apparence graphique variée mais se différenciant du dessin », dans un processus constructif (Ferreiro, 2000, p. 13). L'enfant produit effectivement des modes d'organisation de l'écriture antérieurs au rituel typiquement scolaire de l'alphabétisation. La pratique naissante de l'écrit est en lien direct avec la pratique de communication orale, et avec ce qui est au cœur de la vie de chaque enfant. Dessin et écriture sont liés dans le développement de l'intelligence, comme deux attitudes scripturales visant à représenter la réalité et à produire une pensée sous la forme figurative iconique, ou sous la forme constructive non-iconique. L'enfant organise des formes linéaires ayant fonction de lignes de texte décontextualisées, mais pouvant assumer éventuellement une signification narrative en devenant des objets-substituts. Ici, la forme perd toute similitude figurative avec le signifié. D'ailleurs, pendant une période, l'enfant mêle des graphies formelles à ses dessins, et ajoute un dessin à ses graphies formelles : il y a encore interdépendance entre le dessin et l'écriture. Mais peu à peu, l'écriture va s'affirmer parallèlement au dessin, et se détacher de l'acte figuratif en se posant de plus en plus hors de l'image, parce qu'elle intéresse l'enfant pour son énigmatique puissance de signification. C'est ce processus de tâtonnements qu'il est essentiel de favoriser en maternelle, comme y insiste Freinet. Car « en tâtonnant, l'enfant

cherche sans cesse, consciemment ou non, la réponse essentielle et constructive aux problèmes complexes que lui pose la vie » (Freinet, 1994, T2, p. 368).

Nous nous appuyons sur le travail de Marie Masquelier, travail observé en maternelle à l'École Freinet pendant l'année scolaire 2024-2025. Ce que l'on appelle le *texte libre* est un atelier quasiment permanent, mais qui a surtout lieu le matin lorsque les enfants arrivent en classe. Il est dirigé par la professeure et peut accueillir jusqu'à 5 enfants. L'assistante maternelle Marie-Paule Le Vouëdec (agent territorial spécialisé des écoles maternelles - ATSEM), peut également être amenée à écrire des textes en dictée à l'adulte avec les petites sections. Toutes deux coopèrent dans leur fonction d'éducatrices²¹³.

Dire que l'école est « ouverte sur la vie », cela signifie d'abord que lors de l'entrée en classe les enfants peuvent exprimer ce qu'ils emportent ou rapportent de chez eux. Ils peuvent le faire par le dessin, par la parole ou par l'écriture, c'est le cas dans toutes les classes de l'École Freinet, de la Petite Section au Cours Moyen 2. Chaque enfant entre en classe de façon radicalement singulière, il n'est pas noyé dans le groupe, il est accueilli de façon individuelle. Chacun est libre de mettre en forme ce qu'il a vécu, imaginé, à quoi il s'est intéressé, ce qu'il désire ou projette, ce qui l'angoisse, etc.

Avec les plus petits, le récit peut prendre la forme d'un dessin sur la page blanche du cahier grand format de l'élève, ensuite l'élève « raconte » l'histoire de son dessin à la professeure qui, après discussion avec l'enfant, en reformule l'essentiel et le plus caractéristique en conservant les mots de l'enfant lui-même. Cette reformulation synthétique est écrite par le professeur sur la même page du cahier. Dans d'autres cas, c'est le récit qui est premier, et le dessin est réalisé plus tard sur le cahier. Voici un rapide exemple de cette pratique. Un élève s'approche de la professeure et lui dit :

Élève	Moi je suis monté tout en haut du volcan Sibayak et en plus c'était la nuit
Professeure	Comment tu as fait pour monter en haut d'un volcan la nuit ? Tu ne devais rien voir du tout ?
Élève	Ah ben j'avais ma frontale
Professeure	D'accord mais pourquoi tu es monté la nuit sur ce volcan ?
Élève	C'est pour voir le lever du soleil

Après un moment de discussion entre enfant et professeure pour compléter et préciser le récit de ce qui faisait événement pour l'enfant, la professeure propose à l'élève d'écrire cette phrase sur son cahier : « Avec ma frontale, je suis monté au sommet du volcan Sibayak pour voir le lever du soleil ». La professeure vérifie que l'élève est d'accord avec cette formulation et lui demande de la répéter, puis de la lui dicter : alors la professeure lui donne à voir, en l'écrivant lentement, chaque mot clairement verbalisé : « Avec... ma... frontale,... je... ». Et la professeure s'interrompt en disant à l'enfant : « Ne vas pas trop vite, je n'ai pas le temps d'écrire si tu vas trop vite ».

²¹³ La thèse de Bleona Rugovaj (Université de Lorraine) porte sur l'accueil en maternelle à l'École Freinet et sur la coopération entre professeure et ATSEM.

Lorsque la phrase est écrite sur le cahier, la professeure relit lentement le texte à l'enfant en pointant chaque mot du doigt, puis demande à l'enfant de le faire avec elle et ensuite de le faire seul. Ensuite l'enfant dessine l'histoire à côté du texte.

En arrivant en classe, le plus petits ont parfois envie d'écrire seuls, ils expérimentent le geste graphique, ils tâtonnent en traçant des lignes sinueuses, des vagues, des boucles, des ponts, etc. Si l'un dit : « j'ai écrit maman » (ou autre chose, toute une histoire par exemple), la professeure dit qu'elle “traduit” son texte au-dessous en l'écrivant lentement et sans commentaire : « maman ». Ensuite l'enfant est invité à s'exercer à le réécrire au tableau – d'autres enfants intègrent dans leur écriture spontanée des lettres, parfois des syllabes ou des mots qu'ils connaissent déjà. Peu à peu, de façon générale, les enfants écrivent de façon autonome grâce aux textes connus qui ont été copiés par la professeure sur des affiches collées au mur. Les enfants choisissent dans ces textes des mots qu'ils réutilisent pour leur histoire, et peu à peu, par observation plus fine des mots, ils parviennent à utiliser des syllabes pour former un mot nouveau. Pour former ce mot nouveau, ils essaient d'abord au tableau en tâtonnant. Quand c'est trop difficile, la professeure écrit tout simplement le modèle. Par exemple, une élève de Grande Section a écrit sur son cahier : « demain je vais au cinéma avec ma cousine et papi ». Comment y est-elle parvenue ? Elle a trouvé dans les textes référents affichés des mots qu'elle connaît : *demain, je, vais, avec, et, papi*. Elle trouve « au » en se servant de *Aurélia* et de *Aujourd'hui*, des mots qu'elle trouve également dans la classe. Elle trouve ensuite « ma » en comprenant que c'est le début de *maman*. Pour « cinéma » et pour « cousine », elle a essayé d'elle-même au tableau, puis la professeure l'a aidée.

Enfin, lorsque l'enfant commence à écrire, la professeure indique la bonne tenue de l'outil scripteur, montre le sens dans lequel former les lettres et les lier entre elles, et demande à l'élève de s'exercer au tableau²¹⁴.

Plus tard dans la matinée, chaque texte écrit est lu à la classe par son auteur. L'auteur debout devant la classe tient son cahier ouvert et lit à voix haute son texte. Les autres posent des questions pour obtenir certaines précisions, et l'auteur a l'occasion d'en dire plus, sur son histoire, que la synthèse qui en a été retenue pour l'écriture. C'est très artificiellement que l'école a séparé la lecture de l'écriture lorsqu'il s'est agi d'initier l'élève à la langue écrite, et elle a fait commencer arbitrairement l'apprentissage de l'écrit à la phase de phonétisation de l'écriture.

2.2.1.3. Pour les plus avancés en maternelle

Pour les plus avancés qui sont en général les élèves de Grande Section, il y a deux fois par semaine un atelier de « texte au tableau » – on retrouve ensuite la technique du *texte au tableau* dans toutes les classes élémentaires. Cet atelier dure environ 45 minutes. La professeure choisit un texte d'enfant qui n'a pas encore été lu, qui n'est donc pas connu des élèves, et l'écrit au tableau (écriture cursive). Il s'agit alors de réussir à lire ce texte grâce à l'enquête coopérative en mobilisant diverses stratégies. Les enfants désirent comprendre ce texte écrit par l'un d'entre eux.

²¹⁴ Voir par exemple « Le cas de Léo » (p. 280-300), dans la thèse de Frédérique-Marie Prot (2018).

Ils essaient d'abord de reconnaître au plus vite certains mots, ou certains “bouts de mots”. Chaque élève est en quête de quelque trouvaille : « ce mot c'est “je”, je le reconnais parce qu'il est ici, dans le texte d'Ethan » ; ou bien « j'ai trouvé “mi” comme dans Mila, et j'ai trouvé “ga” comme dans Gabriel » ; « cette lettre ça fait le son fffffff comme dans Félix », etc. Les enfants qui ont identifié un mot lèvent la main, puis le proposent et doivent expliquer comment ils savent que c'est ce mot, comment ils ont fait pour le trouver. La professeure valide, et l'enfant entoure au tableau le mot identifié. La part du maître est évidemment importante, pour orienter, encourager et féliciter les élèves. La coopération est très importante aussi dans cette pratique, et les derniers mots non identifiés sont déduits en s'appuyant sur le contexte, ou éventuellement donnés par la professeure qui attire l'attention sur ce qui peut être reconnu des élèves dans ces mots. Dans cette technique, c'est la question du sens du texte qui est essentielle : que raconte ce texte, de quoi parle-t-il ? On lit pour construire du sens. Enfin, chaque enfant à son tour vient relire entièrement le texte en pointant chaque mot avec une baguette de bambou. C'est ainsi que se forge la mémoire didactique de la classe.

2.2.2. La pratique du texte libre au Cours Préparatoire

Pour décrire cette pratique nous nous appuyons sur le travail d'Aurélia Levet, directrice de l'École Freinet, qui a été formée par Brigitte Konecny, elle-même formée dans les années 1970 par Simone Sence et Élise Freinet, comme nous l'avons dit plus tôt. Nous allons croiser des exemples de pratiques choisis dans les classes de ces collègues. À l'École Freinet, les enfants qui entrent dans la classe dite des “moyens” sont donc habitués par les *méthodes naturelles* à une attitude de recherche et d'observation. Ils ont déjà une tournure d'esprit et un certain bagage de connaissances.

2.2.2.1. Quelques conseils pour la pratique au Cours Préparatoire

Avant tout, il faut savoir distinguer dans cette pédagogie deux aspects différents du travail : les moments où l'enfant travaille seul ; les moments où l'enfant travaille en groupe (ce qui ne signifie pas que la découverte de l'un devienne forcément et en même temps une acquisition pour les autres). Voyons déjà quelques recommandations essentielles. Ce qui compte, écrit Simone Sence dans sa brochure²¹⁵,

« c'est la création, la communication par le dessin et l'écriture de texte, dès les premiers jours et quotidiennement. Naturellement, au début, je suis avec lui pour découvrir sa façon *toute personnelle* de construire le mot, soit à partir d'une référence qui lui est propre – « Comprenons qu'il doit commencer par le commencement, mais son commencement à lui n'est pas le nôtre », dit Freinet ; soit, s'il en est capable, avec mon aide, et j'écris le mot demandé [...] Je les aide toujours mais très vite, et je pense que c'est très important, je les pousse à écrire eux-mêmes, et souvent au tableau, les mots inconnus mais qu'ils peuvent construire sans erreur, à partir de leurs propres connaissances (exemples : midi - réparé - parti), et dès le début. Qu'au moins l'enfant commence à écrire ce qu'il connaît, au besoin je terminerai le mot moi-même. Et très vite les enfants osent de plus en plus ».

²¹⁵ *Une année d'apprentissage de la langue par la méthode naturelle (1970-1971) : le démarrage.* Simone Sence : institutrice à l'École Célestin Freinet (de 1945 à 1972) d'Estournel (59400).

En début d'année, certains enfants ne connaissent pas le nom des lettres qu'ils désignent par des périphrases ou des images (un rond, la queue...), et très peu de “sons”, sauf quelques-uns qui peuvent être employés comme mots (on...). Par exemple ils ne disent pas « **ou** comme dans *zouzou* » mais « *là c'est comme dans zouzou* », en montrant le **ou**. Il importe d'accepter toutes les remarques car chaque élève a ses références personnelles, et s'appuie sur ce qu'il sait pour avancer. On peut prendre un exemple de tâtonnement. Dominique demande à Simone Sence de lui écrire le mot “midi”, pour son texte

Simone	Je pense que tu peux l'écrire seule au tableau, qu'est-ce qu'on entend ?
Dominique D.	mi
Simone	Comme dans ?
Dominique D.	Dominique
Simone	Et di ?
Dominique D.	Comme dans Didier [<i>elle écrit alors au tableau</i>] medi [<i>Simone lui en fait la remarque et elle répond</i>] Oui mais c'est pas midi, c'est le midi, dans le midi...

La situation, et le quiproquo qu'elle comprend, est amusante : Dominique imagine que “le midi” (géographique) ne peut pas s'écrire comme “midi” (l'heure du jour), et elle invente une différence graphique. Il est donc important de ne pas censurer cet effort intellectuel en disant qu'elle s'est trompée, mais d'abord de l'accueillir comme une tentative intéressante de sa part pour faire du sens.

Autre recommandation, ne pas être trop pressé d'entraîner les élèves à systématiser et automatiser, car ils le font d'eux-mêmes souligne Simone Sence. Par exemple, Jeannot demande à Simone de lui écrire le mot “table”, et un *tâtonnement* coopératif se déclenche immédiatement dans la classe :

Lydie	C'est comme tata [<i>elle va l'écrire au tableau</i>]
Dominique T.	[<i>il s'approche, écrit au tableau papa, et dit</i>] ils se ressemblent
Lydie	Et ça ? [<i>elle écrit baba, qu'elle ne connaît pas mais qu'elle rapproche de bébé et de bâton, et finit par trouver $b+a = ba$</i>]
Dominique T.	Et zaza, notre chienne, c'est pas pareil madame ? [<i>avec un air de dire : il me semble bien</i>]

En somme, les enfants vont d'eux-mêmes à la systématisation, mais ils y vont par des chemins personnels, et donc plus sûrs.

Dernière remarque, il faut faire confiance aux enfants pour avoir envie de comprendre comment se fabriquent les mots. Par exemple, Dominique D. demande à Simone le mot “parlait”. Jeannot dit : « c'est comme “parlait” anglais ». Simone écrit alors au tableau : parlait. Quelques enfants commencent spontanément à chercher :

Dominique D.	[<i>elle écrit au tableau, plus bas</i>] par [<i>et dit</i>] c'est pareil [<i>puis elle écrit</i>] parl [<i>elle s'arrête et dit</i>] il ne faut pas mettre le ai [<i>qu'elle prononce correctement</i>]
--------------	---

Simone	[<i>en articulant</i>] par-lait, par-tait , est-ce qu'on entend le ai ?
Dominique D.	Oui
Simone	Alors il faut le mettre [<i>Dominique l'ajoute et réécrit donc parlait</i>]
Jeannot	C'est celui du milieu qui ne va pas [<i>Dominique bondit et efface le l par ait</i>]
Lydie	C'est comme était [<i>Dominique complète son mot partait</i>]

Tout de suite après, ensemble et sans que Simone n'en donne l'idée, le petit groupe se met à décomposer, à décortiquer. Après ces premières considérations, regardons plus précisément l'organisation de la pratique.

2.2.2.2. *Éléments de pratique au Cours Préparatoire*

Les programmes d'enseignement changent au fil du temps en fonction des ministres, de leurs conseillers et des modes du moment. Les *méthodes naturelles* sont indifférentes à ces variations.

À l'École Freinet, l'organisation de la classe des “moyens” (Cours Préparatoire et Cours Élémentaire) est forcément un peu différente de celle des “petits” (la maternelle), mais le modèle de la pratique est sensiblement identique. Le temps d'accueil le matin – passage de la vie familiale et sociale à la vie scolaire – est essentiel. Chaque enfant entre *seul* dans l'école, plein de sa singularité. Accueilli, l'enfant consulte son *plan de travail* personnel, délibère, puis décide de ce qu'il va faire (Go, 2007). Il y a le matin une sorte de devise, à l'École Freinet, que rappellent les professeures : « Priorité au texte ! » Chaque élève sait qu'il a un certain travail à accomplir pendant la période du plan qui dure environ trois semaines, mais lorsqu'il hésite à choisir son travail du matin, il sait qu'il y a priorité à l'écriture du *texte libre*.

« Comment se déroule l'écriture des textes ? L'enfant arrive avec une idée de texte. Au début, j'écrivais tous les mots dont les enfants avaient besoin, dans la marge. Mais les enfants ne sont pas arrivés en CP vierges de toute connaissance ! On s'est appuyés constamment sur leurs textes de maternelle. Ils ont pu ainsi retrouver dans ces textes les mots dont ils avaient besoin. Leurs camarades pouvaient les aider pour cela. Les enfants qui n'étaient pas dans cette école l'année dernière venaient souvent me demander des mots qui étaient dans ces textes de maternelle ; j'en profitais alors pour demander aux anciens de leur relire le texte qui contenait ce mot ; puis de manière naturelle, les enfants s'entraidaient. Au fur et à mesure, et en m'adaptant aux besoins de chaque enfant, je les poussais à écrire eux-mêmes les mots dont ils ont besoin, au tableau. Ce qui est important, c'est de rendre l'enfant de plus en plus autonome, de l'aider, mais dans son sens (de découvrir sa façon à lui d'aborder le mot). Exemple : une élève veut écrire Mattias. Je lui dis : “Qu'est-ce que tu entends au début ?” Elle répond : “ma, comme maman” et elle l'écrit. Puis elle ne sait pas. On redit le mot, on écoute ensemble... Elle dit : “c'est comme le début de Tiago” et elle écrit tia. On le relit : “matia” et d'elle-même elle ajoute le s »²¹⁶.

Car le texte est le lieu où l'enfant va pouvoir concentrer son expression personnelle, mettre librement en mots sa vie affective et intellectuelle au moment d'entrer à l'école, comme l'explique Aurélia Levet :

« Le matin, les enfants commencent par écrire un texte. Ils n'y sont pas obligés, et peuvent avancer dans leur *plan de travail*, mais ils sont motivés car vers 10 heures, tous vont pouvoir lire leur texte aux autres. Beaucoup arrivent en classe avec une idée de texte déjà en tête : un événement étrange, drôle, poétique, arrivé la veille

²¹⁶ Extrait d'une conférence sur la *méthode naturelle d'écriture* par Brigitte Konecny pour les parents d'élèves de l'École Freinet, le 16 décembre 2013.

au soir ou le matin, une découverte faite sur le chemin de l'école, une pensée à partager. Je vous cite des exemples de textes écrits par des enfants de 6 ans, cette année : « j'ai perdu trois dents, maintenant il y a du vent dans ma bouche ! » ; « quand je vois le soleil briller de mille feux, ça me donne envie de travailler ! » ; « La fée de l'automne est arrivée. Les arbres ont mis leur manteau doré ! » Chaque enfant commence à écrire dans son cahier de textes. Moi, je me tiens sur le banc, près du tableau, et chacun peut venir à sa guise me montrer son texte et me demander l'écriture d'un mot. Les enfants qui attendent leur tour relisent leur texte silencieusement »²¹⁷.

S'agissant des élèves qui ne maîtrisent pas encore l'écriture et sont peu autonomes dans l'expression écrite – ce qui est souvent le cas des enfants inscrits au Cours Préparatoire –, ils commencent donc à écrire un texte avec les outils dont ils disposent : mots connus, mots trouvés dans la classe (notamment dans les textes déjà lus ensemble), tâtonnements au tableau, entraide coopérative, demandes à la professeure.

Par exemple, un enfant se débrouille pour écrire “mon chat est noir”. Sur son cahier, l'élève progresse donc seul dans l'écriture de son texte jusqu'au moment où il bute, il peut alors demander de l'aide à d'autres élèves, ou à la professeure. En début de matinée, la professeure circule dans la classe pour aider les élèves qui en ont besoin sur leur travail individuel. Au bout d'un moment, elle s'assied près du tableau pour deux raisons : elle va recevoir les demandes d'aide individuelle des élèves sur leur cahier, qui font la queue (pas plus de cinq élèves dans la queue), et regarder en même temps les tâtonnements d'élèves au tableau afin d'intervenir si nécessaire pour apporter une aide. Ce travail est pour la professeure extrêmement intense et lui demande une grande concentration.

Simone Sence prend l'exemple d'une élève qui vient avec son cahier de *textes libres*, elle demande à la professeure comment écrire “ver” (du mot ver de terre) ; elle dit qu'elle l'écrit comme “mer” du mot mercredi, mais elle se demande s'il faut ajouter quelque chose à la fin. Avant que la professeure ne réponde, une élève plus avancée qui a entendu la question explique : « Si c'est pour boire, on écrit comme ça (et elle écrit au tableau) “verre” ». Le choix de la professeure est alors de ne pas faire perdre de temps à l'élève et de ne pas compliquer sa question, en lui disant : « Oui mais là, “ver” c'est très bien, ça suffit, et “verre”, tu vois, ça ne se prononce pas pareil » (et elle exagère la prononciation de la fin du mot). Dans une autre situation, il eût peut-être été intéressant d'orienter l'élève en direction de la différence entre un ver (l'animal) et la préposition “vers” qui sert à introduire une information complémentaire. Ici, l'essentiel est d'aider à faire avancer l'écriture du texte, l'expression. Dans d'autres cas, lorsque le mot demandé est plus compliqué, la professeure l'écrit directement au crayon dans la marge, et l'élève n'a plus qu'à le recopier. Il apprendra plus tard à le connaître.

En cours de route, la professeure peut donner quelques conseils à l'élève qui écrit un texte pour l'aider à clarifier sa pensée, mais sans jamais la dénaturer. Lorsque les élèves ont terminé leur texte, ils apprennent à savoir le lire. Puis « C'est la lecture des textes ! » Les élèves se regroupent autour du tableau, et chaque texte va être lu à voix haute par son auteur. Les autres lui poseront des questions de clarification. Ensuite, la professeure assiste le président de la classe pour qu'un texte soit choisi, en fonction de critères qui ont été préalablement construits. C'est ce texte qui est retravaillé au tableau pour l'améliorer de façon coopérative en réfléchissant sur quelques questions lexicales et grammaticales. Le texte mis au net sera ensuite imprimé pour l'intégrer au *journal scolaire*.

²¹⁷ Extrait d'une conférence faite par Aurélia Levet à l'école Keyanomori (Japon) le 6 août 2014.

Pour les élèves les moins avancés en début d'année, la professeure choisit elle-même un texte, comme en maternelle, pour le faire étudier par les élèves qui ne sont pas encore lecteurs. On voit ici le lien organique entre écriture et lecture. C'est parce que l'on a écrit que l'on a envie de savoir lire :

« L'enfant compare en permanence les mots écrits aux mots parlés, les mots écrits par lui à ceux qui servent de modèle au tableau ou sur la feuille imprimée, les mots reconnus dans les journaux reçus des correspondants aux mots identifiés dans les livres ou les journaux. Il se produit un travail profond, fruit d'une riche expérience tâtonnée qui aboutit à ce résultat : sans exercice spécial, l'enfant reconnaît progressivement un nombre plus grand de mots ; il les reconnaît non seulement par le graphisme, mais par l'idée à laquelle est lié ce graphisme. Reconnaissance des mots et compréhension vont de pair, participent d'un même processus » (Freinet, 1969, p. 44).

Par exemple, dans la classe de Brigitte Konecny²¹⁸, une enfant percevant la série de lettres liées *l'école* (en tant que mot) croit pouvoir l'identifier et lit *l'étoile*, parce qu'elle vient d'écrire ce mot dans son texte, et que *l'étoile* commence effectivement comme *l'école*. Elle est en train de chercher à lire en s'intéressant à l'organisation objective des éléments du mot. Mais un autre enfant entre en conflit avec elle, prétendant que ce n'est pas *l'étoile* qui est écrit, mais *l'autre*, parce qu'il vient, lui, d'écrire ce mot dans son texte, et qu'il croit le reconnaître. Cette méprise confirme bien la tendance de l'enfant vers un découpage syllabique du mot, même si l'on n'en est encore qu'à un repérage visuel. Écrivant ces mots au tableau, la maîtresse attire alors l'attention des enfants sur les différences qui existent entre *l'école* (mot non encore lu), *l'étoile*, et *l'autre*, prouvant par-là que ce mot (*l'école*) ne peut être ni *l'étoile*, ni *l'autre*. Ce constat aiguise la curiosité des enfants, qui remarquent soudainement que dans ce mot (*l'école*), il y a *le*, comme dans *l'étoile* (et à la différence de *l'autre*), mais qu'au milieu, "ce n'est pas pareil". Grâce au contexte, ils vont alors deviner qu'il s'agit de *l'école*, même s'ils ne savent pas encore produire le phonème *co*. Ils n'ont pas déchiffré le mot, mais ont produit des hypothèses interprétatives, soit à partir d'indices visuels, soit à partir du contexte.

Ce qu'implique la théorie du tâtonnement expérimental comme moteur de la méthode naturelle, c'est que la lecture ne doit pas être restreinte à une matière d'enseignement scolaire, mais doit être liée à la construction de l'écriture dans le processus social du développement intellectuel du jeune enfant : la langue écrite est pour l'enfant un véritable objet de connaissance, dont il réalise l'assimilation sans comprendre ses liens avec la langue orale. On voit qu'ici l'enfant n'accumule pas le savoir en recevant des informations, mais qu'il produit du savoir en le construisant par ses tâtonnements, ne s'appuyant d'ailleurs pas nécessairement sur les informations dont il peut disposer. Certaines des informations qui sont reçues par l'enfant ne peuvent pas être comprises à son moment de développement, ce qui les rend strictement inutiles, et il les négligera délibérément. Dans cet exemple, pour « lire » le mot *trésor* dans le texte, un enfant dira *ordinateur* parce qu'il a repéré la série graphique *or* qui se trouve dans le mot qu'il a déjà vu ; la maîtresse va lui signaler que dans *ordinateur* le graphème *or* est au début, alors que là il se trouve à la fin, mais l'enfant redira *ordinateur* un peu plus tard lorsqu'il rencontrera une deuxième fois le mot *trésor*, sans comprendre cette notion de placement de la syllabe au début ou à la fin d'un mot. Ce phénomène est très intéressant, parce qu'il est contradictoire : il prouve que l'enfant est ici capable de s'appuyer, même de façon erronée, sur

²¹⁸ Voir le chapitre 11 de la thèse d'Henri Louis Go (2005) sur la méthode naturelle d'écriture-lecture.

une propriété visuelle du texte, en négligeant le contexte (puisque l'éventuelle présence du mot *ordinateur* dans ce texte paraît insensée, mais il n'en tient pas compte) ; mais on voit que l'enfant ne cherche pas à déduire systématiquement les graphèmes par le détour des phonèmes.

L'observation de la langue, dans un moment spécifique de « lecture », fait de cette langue (et de ce texte) un objet neuf, détaché de la situation ordinaire de communication, et l'enfant met alors en œuvre des stratégies singulières dans le rapport qu'il crée avec les éléments de ce texte à lire, dans un effort d'objectivation de la langue. Il faut préciser que dès le début, Freinet s'est opposé de façon intuitive au phonocentrisme de la pédagogie de la lecture, faisant reposer exclusivement l'acte de lecture sur du « décodage » et sur l'acquisition d'une conscience phonémique, ainsi qu'à tous ces exercices qualifiés aujourd'hui de « paralecture » (consistant à apprendre le code graphophonétique, et la combinatoire). Il considérait que transformer des formes graphiques en parole n'est pas un acte de lecture suffisant : un acte que permet l'intelligence, mais qui peut déconcerter certains élèves de lire. Il est pourtant naturel que la conscience phonique de l'enfant se développe au cours de ses activités d'écriture et de lecture.

2.2.2.3. Des exemples de tâtonnement au Cours Préparatoire

Simone Sence donne un bel exemple de l'effort intellectuel que demande le *tâtonnement* au Cours Préparatoire, qu'elle qualifie de recherche en lecture libre. Nous sommes toujours dans le cas d'élèves qui tentent d'écrire seuls leur texte, mais cela les conduit à réfléchir sur la lecture des mots. Élisabeth veut écrire le mot « anniversaire ». Ce qui importe ici c'est de comprendre le travail de tâtonnements qui est mené sur la langue.

Pour essayer d'écrire son mot, Élisabeth le découpe ainsi : « *an-ni-ver-sa-i-re* ».

« Elle dit « *an-ni* », puis « *c'est comme dans anne* », qu'elle écrit. Alors elle devine **anni**. Puis elle dit « *ver c'est comme Véronique* ». Je n'interviens pas et elle continue. Pour *sa*, elle bute et ne voit pas le son *ai*. Pour qu'elle garde confiance, il faut qu'elle déchiffre elle-même. J'écris : **saire**, et je lui demande : « *qu'est-ce que tu connais ?* » Elle isole *re*. Il reste *sai*, alors le *ai* se détache et elle dit : « *C'est comme dans j'ai* ». Par déduction, elle arrive à *anni-ver-sai-re*, mais elle prononce d'abord *vé*, avant de corriger *ver*. Pour consolider ce que j'espère être une acquisition, je lui demande : « *Veux-tu écrire ver ?* » Elle hésite, mais écrit son mot et encadre ainsi les différentes syllabes : **anni-ver-saire**, en isolant le *ver*. Je lui demande : « *ver, qu'est-ce que ça veut dire ?* » Elle répond : « *C'est comme un ver* ». J'ajoute : « *Oui, c'est comme un ver de terre* » Nathalie intervient : « *Oui mais si c'est un verre pour boire, c'est comme ça* », et elle va l'écrire au tableau ».

Ce type d'enquête sur un mot est quotidien en *méthode naturelle d'écriture*. Chaque enfant est exercé à pratiquer les *tâtonnements* libres, à faire preuve d'inventivité et d'audace dans l'effort pour écrire le mot voulu.

Dans la classe de Brigitte Konecny, un enfant travaille à fabriquer son *texte*. Il veut écrire le mot « partie » (participe passé) dans son texte, et tâtonne au tableau pour trouver la graphie du mot : il écrit déjà « pa », parce qu'il connaît le mot papa, puis il peine à écrire la suite. La maîtresse, qui l'a vu chercher, s'approche de lui et dit : « regarde la date, aujourd'hui nous sommes... ? », et l'enfant répond : « mardi » ; « Alors, tu vois, ça ressemble : *mardi*, et *partie* » dit-elle lentement, en insistant sur le phonème *ar*. « Écris, maintenant », et l'enfant écrit sur le tableau « par », puis il hésite. La maîtresse lui montre la date, en précisant : « maintenant c'est différent, *mardi*, et *partie*, qu'est-ce qui change, écoute bien... », et l'enfant dit « dedans, on n'entend pas pareil ». On voit qu'il y a là un travail phonologique en situation. Ce que cherche

l'enfant, c'est « l'équilibre » dans sa production de savoir, il s'*appuie*, dit Freinet, sur ce qu'il sait faire et qui le place en situation de réussite.

Dans la classe d'Aurélia Levet, un élève veut écrire "je demanderai" et s'exerce seul au tableau. Il écrit en liste : *je demenderé, je demenderez, je demenderer, je demenderai, je demanderai, je demmanderai, je demmanderrai*. On ne sait pas ce qui l'a conduit dans la succession de ses hypothèses, peut-être une évolution graphique du mot par proximité de variations, d'abord en se concentrant sur la terminaison et en faisant se succéder les graphies qu'il connaît, puis sur l'écriture en/an (et l'on ne trouve pas l'éventualité em/am), enfin sur les redoublements de consonnes possibles. Nous remarquons qu'il n'a pas envisagé les terminaisons possibles "ais" ou "ait", mais nous remarquons que son tâtonnement a progressivement stabilisé la terminaison "ai". On ne sait pas pourquoi. Après un temps assez long d'observation des différentes graphies, il entoure je demanderai, signifiant par-là que c'est l'écriture en laquelle il a le plus confiance. Ayant jeté un œil au tableau tout en s'occupant de répondre à d'autres élèves, la professeure lance simplement : « oui c'est bien », et l'élève repart poursuivre l'écriture de son texte. Dans cette situation, la professeure n'a pas le temps et n'est pas disponible pour faire réfléchir l'élève sur ses différentes écritures, ce qui est prioritaire c'est qu'il parvienne au terme de son histoire. Dans une autre situation, elle eût pu s'appuyer sur ses tâtonnements pour faire apparaître certaines normes d'écriture et lois linguistiques. Et c'est aussi ce qui arrive régulièrement en *méthode naturelle d'écriture* :

« La *méthode naturelle* donne des résultats très supérieurs aux méthodes traditionnelles, même en orthographe, car les enfants ont très tôt le doute orthographique. L'orthographe n'est pas apprise par application mécanique des règles, mais on accumule les remarques orthographiques : par exemple, les enfants se posent déjà la question si dans cette phrase, on écrit *ma* ou *m'a*, si on écrit *et* ou *est*, si c'est *dans* ou *dent*, etc. »²¹⁹.

Chaque matin, il y a un temps pour la présentation des textes qui ont pu être corrigés. À l'École Freinet, les élèves qui ont un texte à présenter se rendent à tour de rôle au tableau, à côté du *président*, pour lire le texte écrit sur leur cahier, devant la classe des "moyens" (CP/CE1/CE2). Voici un exemple des phases de cette séance (9 novembre 2004, classe de Brigitte Konecny) :

- la maîtresse se tient en retrait à côté du tableau où l'élève lit ; douze élèves viennent présenter leur texte (chaque lecture donne lieu à une rapide discussion à propos ou à partir du texte lu), puis les CE1 vont lire à tour de rôle une phrase d'un texte photocopié, choisi et imprimé la veille ;
- la maîtresse va écrire au tableau un texte (aujourd'hui) du CP, et les élèves de CP vont être réunis pour le lire (on assiste à une situation de « méthode naturelle de lecture »), pendant que les élèves du CE1 retournent en travail personnel, et que les élèves du CE2 vont dans la classe des "grands" pour participer à la « mise au net » du texte : il s'agira de parvenir à déchiffrer le texte, en faisant des hypothèses « libres » ;
- une discussion surgit sur la taille et l'unité de mesure des chaussures, et la maîtresse incite les élèves à mesurer leur pied (l'activité de lecture est suspendue pour un moment) ;
- on revient au texte pour finir de le déchiffrer ;
- chaque élève va relire au tableau, sous la conduite de la maîtresse, le texte, puis sur son cahier (à tour de rôle) une phrase du texte ; (ensuite la maîtresse fera rechercher aux élèves des phonèmes dans le texte, des mots... et chaque élève relira encore une fois tout seul au tableau le texte entier, mais cela ne figure pas dans le protocole).

²¹⁹ Extrait d'une conférence sur la *méthode naturelle d'écriture* par Brigitte Konecny pour les parents d'élèves de l'École Freinet, le 16 décembre 2013.

Les CP/CE1/CE2 sont donc réunis devant le tableau, où se trouve rituellement le *président* (qui peut aider un enfant à lire sur son cahier s'il éprouve des difficultés à déchiffrer, et qui dirige la séance, c'est lui qui mène le jeu). Les élèves relisent leur texte en silence. Puis le *président* demande (il est le maître du temps) si chacun est « prêt » : chaque auteur va venir à tour de rôle au tableau présenter oralement son texte. Il y en aura douze ce matin.

0.	[Pa]	C'est la lecture des textes ! [<i>le président se lève pour lire son texte</i>]
00.	Brigitte	Chut, écoutez bien !
000.	[Pa]	Hier, on a fêté thanks giving...
1.	Brigitte	Non on n'entend pas, Pa il faut que tu baisses le cahier, dis, tu sais avec la caméra il va pas entendre, le micro il est tout près là, il faut vraiment parler fort, et vous, pas bouger les pieds/ Vas y
2.	[Pa]	Hier, on a fêté thanks giving et on a mangé de la dinde, des pommes frites, des côutons avec de la salade et pour le dessert un gâteau aux myrtilles. Et on a bu du champagne, les adultes ont bu du champagne qui s'appelle Moët et Chandon. Avec nous il y avait mon grand-père et ma grand-mère de Hongrie.
3.	[E]	Hum...
4.	Brigitte	Vous n'avez pas de questions ? Thanks giving qui en avait parlé déjà dans un texte ?
5.	[Cha]	Moi
6.	Brigitte	C'était toi, hein, Cha
7.	[Cha]	Oui mais on m'avait posé des questions
8.	Brigitte	On lui avait posé des questions sur ce que c'était, voilà/ Alors hier...

Lorsque les élèves ne réagissent pas spontanément au texte qui vient d'être présenté, la maîtresse intervient pour *inciter*, ou éventuellement demander la présentation du texte suivant de façon à ce que l'on ne perde pas de temps (le rythme de ces séances de présentation, puis de lecture, est assez soutenu) dans ces moments collectifs (dans la classe des grands, les réactions des auditeurs, lors du même type de séance, sont beaucoup plus nombreuses). Voici le deuxième texte :

9.	[Fla]	<i>Moi la nuit je parle + et même que des fois je parle et, et même +++/FL fronce les sourcils, n'arrivant pas à relire/ [montre son cahier à Pa, assis à côté d'elle]</i>
10.	[Pa]	[MT = <i>chuchote en lisant le texte de Fl pour essayer de l'aider</i>]
11.	Brigitte	Tu n'arrives pas à l'aider, Pa ? Mais non, Pa il sait... Tu vois pas où elle en est, Pa ?
12.	[Lé]	<Peut être qu'elle écrit collé ?> [<i>un élève se lève pour aller aider Fl</i>]
13.	Brigitte	Allez viens me voir, viens me voir Fla, viens me voir Fla/ alors, moi la nuit je parle, même que des fois je parle et même/ Ha oui j'comprends pourquoi il peut pas te lire/ Et même réveille/ Qu'est-ce qui manque ? [<i>lit l'histoire sur le cahier de Fl</i>]
14.	[E]	Et même je me réveille !
15.	Brigitte	Et même je mE réveille, t'as oublié le "je me", faut que tu ailles l'écrire, hein, le je me réveille/ Tu as des questions avant...
16.	[E]	Pourquoi la nuit tu parles ?
17.	[Fla]	Bah, dans mes rêves
18.	[E]	Hum...
19.	[Elèves]	[<i>petits bavardages</i>]
20.	Brigitte	Et oui ! [<i>La-r est venue se placer devant le tableau pour présenter son texte</i>]
21.	[Lé]	Ben moi, c'est vachement pire !
22.	Brigitte	Chut ! les "moi", ils lèvent leur doigt pour parler !

L'enfant venant présenter son texte est placé en situation d'autonomie pour la lecture, mais lorsqu'il rencontre une difficulté, la maîtresse intervient aussitôt pour rappeler au *président* l'une de ses fonctions (il doit aider le lecteur, dans un rapport de parrainage ponctuel ; si le

président ne parvient pas à accomplir cette tâche de façon suffisamment rapide, la maîtresse aide elle-même le lecteur. Voici le troisième texte :

23.	[Cha]	Mercredi je suis allée chez l'orthophoniste elle m'a dit de lever mon bras droit et de faire +++ [<i>lit son histoire debout devant les élèves</i>]
24.	Brigitte	(en chuchotant) pareil
25.	[Cha]	Pareil qu'elle et d'écrire ce que j'entends, ce qu'elle me dit et j'ai lu et ma maman a parlé avec elle [<i>plusieurs élèves lèvent le doigt pour questionner</i>]/ Ma ?
26.	[Ma]	C'est quoi un orthophoniste ?
27.	[Cha]	C'est, c'est, c'est pour bien parler
28.	[Ma]	Ah d'accord
29.	[Cha]	Et pour bien entendre
30.	[Il]	Lau ? Il s'appelle comment ?
31.	[Cha]	Euh je sais pas
32.	Brigitte	Pourquoi "Il" ?
33.	[Il]	Non parce que moi aussi j'suis chez l'orthophoniste
34.	Brigitte	Et ?
35.	[Il]	Et j'voulais savoir si on est dans la même, si parce que au début moi j'faisais un peu pareil qu'elle, donc j'voulais savoir si\
36.	[An]	Et toi comment elle s'appelle la tienne ?
37.	[Il]	Bah j'sais plus !
38.	Brigitte	Oh bah alors ! (rires)
39.	[Es]	(rires)

On voit que la spontanéité des réactions des élèves est acceptée comme telle par la maîtresse, qui ne cherche pas nécessairement à introduire un élément cognitif dans la discussion ; elle demande à une élève la raison de sa question, si la question semble étrange. En revanche, elle intervient par une plaisanterie et son rire, pour inscrire un climat de bonne humeur particulièrement caractéristique de cette classe, inscription qui apparaît nettement comme une technique de l'action professorale, une manière de faire. Voici le quatrième texte :

40.	[Cha]	Il était une fois [<i>lit son histoire devant les élèves, sous l'œil attentif de Pa</i>]\
41.	Brigitte	(en chuchotant) Plus fort !
42.	[Cha]	Il était une fois ++ une +
43.	Brigitte	Non un soleil
44.	[Cha]	Un + soleil +++
45.	Brigitte	Aide-la Pa + C'est ce qui est là-haut, tu sais qu'on a rajouté
46.	[Cha]	Qui
47.	Brigitte	Voilà, qui vivait
48.	[Cha]	Qui vivait au pôle Nord + a ++
49.	Brigitte	Il parlait
50.	[Cha]	Il parlait ++ à une princesse, la princesse lui disait +++
51.	Brigitte	Là il faut... Montre-lui où elle est, Pa ++ lui disait
52.	[Cha]	Soleil, viens avec
53.	Brigitte	Suis, suis !
54.	[Cha]	Suis-moi ++ il y a un endroit où tu seras mieux + c'était à la plage
55.	[An]	La plage c'est mieux
56.	Brigitte	Ah oui, il est mieux là, voilà [<i>Ma s'est levée à son tour pour venir présenter son texte</i>]

L'intention première de la maîtresse concerne la valorisation du travail de l'élève, trouvant un aboutissement immédiat dans le fait d'être lu à la classe (ici, l'élève qui normalement lit plutôt bien à haute voix, a des difficultés à se relire pour présenter son texte) : la maîtresse intervient plusieurs fois pour aider l'élève à lire son texte (il faut remarquer d'ailleurs que la maîtresse a souvent en mémoire le texte des élèves). Dans le tour de parole 56 « voilà », la maîtresse exhibe à très grande vitesse la nécessité linguistique : un texte doit être compris ; elle

identifie-reconstruit les traits pertinents du texte de [Cha], et de sa lecture. Voici le cinquième texte :

57.	[Ma]	Pour Père Noël j'ai commandé Barbie tétine, Barbie magie et sorcellerie, <... ?> et aussi une cape Titeuf, un piano, un karaoké et un tipi, et papa a dit non, ça prend trop de place alors je voudrais choisir des rollers, avec les protèges genoux, les protèges coudes et les protèges mains et c'est tout ! [<i>lit son histoire devant les élèves, sous l'œil attentif de Pa</i>]
58.	[E]	<i>Moi /petits bavardages/</i>
59.	[E]	<u>Moi j'ai pas bien compris</u>
60.	[E]	<u>Avec des rollers il faut un casque</u>
61.	Brigitte	Alors est-ce que tu as déjà un casque ? On est en train de dire qu'il faut un casque
62.	[E]	Ah non, j'en ai pas !
63.	Brigitte	Ah t'as oublié ? Faut que tu le commandes\
64.	[E]	Bah moi j'ai déjà un casque
65.	[E]	<... ?>
66.	[Lé]	Il existe pas le Père-Noël
67.	[E]	Non
68.	[E]	Mais si
69.	[E]	Non, c'est les parents
70.	[Lé]	Mais c'est les parents, parce que si Bri elle croyait au Père-Noël elle aurait pas de cadeaux
71.	Brigitte	Bah justement, si je ne crOYais pas au Père-Noël je n'aurais pas de cadeau ! À toi <Théo> [<i>Théo a rejoint le tableau où il attend pour présenter son texte</i>]
72.	[E]	Toi tu crois au Père-Noël ?
73.	Brigitte	Bah moi j'ai des cadeaux alors je crois au Père-Noël
74.	[E]	Si, le Père-Noël il existe
75.	[E]	<u>Bah c'est toi qui te les achètes dit !</u>
76.	Brigitte	<u>Quoi</u>
77.	[E]	<u>Bah tes cadeaux</u>
78.	Brigitte	C'est Théo qui lit son texte
79.	[E]	<u>Le Père-Noël il existe pas !</u>
80.	[E]	<u>Non il existe</u>
81.	Brigitte	Mais non Cha, il existe, t'as raison + t'aurais mieux fait de pas faire ce texte (<i>s'adressant en aparté à Ma</i>)/ Ah, on ne dit pas qu'il n'y a pas des faux Père-Noël !
82.	[E]	Il peut avoir une fausse barbe, et une fausse moustache...
83.	[Lé]	Mais oui, y'a des faux Père-Noël, le Père-Noël qui était venu à l'école, c'était un déguisement !
84.	[E]	<... ?>
85.	[E]	<brouhaha>
86.	[E]	Et la mère Noël ?
87.	Brigitte	Bon, on y va ?
88.	[Lé]	Et le Père-Noël, quand on va dans ses bras...
89.	Brigitte	Et toi, tu vas pas dans ses bras au Père-Noël ? (rires) Dites ! [Thé] il veut lire le sien maintenant de texte

On voit que la maîtresse intervient pour attirer l'attention des élèves sur une règle de sécurité (tour de parole 61), mais c'est la question du père-Noël qui surgit soudainement et entraîne de vives réactions ; la maîtresse laisse un peu s'exprimer les remarques, en intervenant elle-même ponctuellement, sans doute pour que les échanges entre élèves ne se développent pas de façon anarchique, et pour veiller à ce que rien de choquant ne soit dit sur le Père-Noël (on voit ici que l'institution scolaire doit rester en retrait par rapport aux conduites familiales). Assez vite, d'ailleurs, elle réoriente le groupe vers l'audition du texte de Théo qui attend au tableau depuis quelques instants. Voici le sixième texte :

90.	[Thé]	Hier, [<i>lit son histoire devant les élèves, sous l'œil attentif de Pa</i>]\
91.	Brigitte	Nous on n'entend rien hein
92.	[E]	Ouais !

93.	[Thé]	La copine de ma mère est venue, elle a un bébé, il est trop mignon, je lui ai même fait des câlins
94.	Brigitte	Non, t'as oublié plein de choses dans ton texte, moi je me souviens que tu as écrit d'autres choses, relis-le bien/ Aide le Pa/ Mets ton cahier tout près que Pa voie avec toi pour t'aider
95.	[Thé]	[<i>approche son cahier de Pa</i>] Hier la copine de ma mère est +venue elle + a, elle a un bébé, il est trop mignon... Ce qu'il est rigolo...
96.	Brigitte	Ce qui est rigolo
97.	[Thé]	Ce qui est rigolo est que ma mère s'appelle Capucine et le bébé aussi et moi j'aime bien le bébé
98.	Brigitte	Cette fois t'as tout dit ?

Double incitation : la maîtresse incite fermement l'élève à relire son texte (elle sait qu'il s'est trompé dans sa lecture) en incitant le *président* à l'aider. Il y a encore plusieurs textes à présenter, la maîtresse cherche visiblement à maintenir un rythme assez rapide de passage au tableau, et n'incite pas à la discussion les élèves, qui n'ont pas réagi eux-mêmes spontanément. Voici le septième texte :

99.	[Sa]	[<i>lit son histoire devant les élèves, sous l'œil maintenant attentif de Pa</i>] Pendant le week-end on va aller sur un volcan et on va pique-niquer sur le gros volcan j'espère que la lave ne ++ sortira pas sur nous !
100.	[Jo]	Tu vas pas, quand même comment tu vas aller sur le volcan\
101.	[Lé]	Et là tu\
102.	Brigitte	Chut ! Tu n'as pas la parole
103.	[E]	Bah (rires) y avait, bah y a une petite route et bah on y va avec la voiture et puis on grimpe sur euh
104.	[Jo]	La voiture, elle peut pas grimper ?
105.	[E]	Mais y a un chemin pour les voitures/ [<i>plusieurs élèves lèvent le doigt pour poser une question</i>] An ?
106.	[An]	Lequel volcan tu vas aller, sur le volcan de Tourette, ou le volcan de Vence ?
107.	[E]	Parce que le volcan de Tourette, il est éteint
108.	Brigitte	Ah c'est vrai
109.	[E]	Et le volcan de Vence, il est éteint aussi
110.	Brigitte	C'est un volcan ?
111.	[E]	Euh, oui et si tu vas en Italie, y en a qui sont allumés
112.	Brigitte	Alors est-ce que tu sais où tu vas ?
113.	[E]	Euh le volcan de Tourette
114.	Brigitte	Donc il est éteint et la lave ne sortira pas\
115.	[Ra]	Euh... là-haut y'a des gens sur des volcans éteints et puis des fois ils sautent dans le trou du volcan !
116.	[Lé]	Oui y en a qui font ça, y en a qui vont dans les volcans éteints, complètement éteints
117.	Brigitte	Oui, pas faux, c'est vrai [<i>Ra vient remplacer Sa au tableau</i>]

On a vu que ce texte comportait des informations objectives, et la maîtresse est intervenue pour les faire préciser, elle a visiblement une intention didactique, ce qui la fait intervenir pour que la discussion se centre bien sur la distinction "volcan éteint", "volcan allumé". Mais on constate que la maîtresse n'introduit pas le terme "volcan actif", cela laisse à penser que c'est l'existence de volcans éteints qui lui semble prioritaire à connaître, plutôt que la terminologie. La maîtresse ne perd pas de vue que la présentation des textes doit bientôt laisser la place au travail de lecture pour le groupe des CP avec lesquels elle a rendez-vous (pour une activité intense). Voici le huitième texte :

118.	[Ra]	[<i>lit son histoire devant les élèves, sous l'œil attentif de Pa</i>] Mercredi, 28, je suis zallé manzer à Macdo+nalds z'é manzé des fruites et maman un ++ hambur hamburgerE mais moi z'aime que les ceux de maman
119.	Brigitte	Donc tu vas pour manger des frites toi ?
120.	[Ra]	Euh, sucettes

121.	[E]	Ouais mais pourquoi il aime que ceux de maman ?
122.	[Ra]	Parce que ceux de Macdo, ils sont plats y a des trucs, d'la salade des tomates et tout et euh moi j'aime mieux avec quE de la vi, du steak haché et du ketchup!
123.	[An]	Mais c'est, dans les Happy meals y a des z'hamburgers quand j'étais p'tite on mangeait des z'hamburger dans les Happy + meals à Mac do

La maîtresse est ici présente dans le groupe à égalité avec les élèves, participant ponctuellement aux remarques, et laisse se dérouler la présentation des textes selon l'habitude qui caractérise cette situation (il est probable que le contenu à caractère de pratique "privée" du récit de [Ra] ne provoque pas de décision d'action particulière chez la maîtresse). Voici le neuvième texte :

124.	[Maë]	[<i>Maë est venue remplacer Ra, et lit son histoire devant les élèves, sous l'œil attentif de Pa</i>] Fanny vient demain à ma conférence sur la danse parce que elle veut écouter ce que je dis sur la danse, et peut-être que je vais me mettre en tutu mais tout le monde dit que je suis ridicule avec mon tutu !
125.	[E]	C'est qui Fanny ?
126.	[Maë]	Bah j'ai déjà dit c'est ma dentiste
127.	Brigitte	Et c'est aussi une ancienne élève ++ bah oui, j'ai eue dans ma classe
128.	[E]	Euh Maë ?
129.	[Maë]	Oui
130.	[E]	Pourquoi t'es ridicule en tutu ?
131.	M	Ah (rires)
132.	[Maë]	Bah parce que euh en fait des fois quand quand je me mets en tutu, bah y a mes sœurs qui viennent avec moi et mon frère et ben, et ben quand je fais mes, mes, mes chassés, et ben ils se moquent de rire avec mon tutu [<i>Hélia est venue remplacer Maë</i>]

Il est intéressant de remarquer sur quel point porte ici l'intervention de la maîtresse, parce qu'elle manifeste un souci constant de l'école de s'auto-identifier comme « École Freinet » : cette identification passe notamment par la fidélité des familles à l'école, fidélité dans laquelle cette école trouve en partie sa légitimité. Voici le dixième texte :

133.	[Hé]	[<i>lit son histoire devant les élèves, sous l'œil attentif de Pa</i>] Parce que la sœur de maman...+++
134.	Brigitte	Baisse ton cahier / Ce n'est
135.	[Hé]	Ce n'est pas la sœur de ++
136.	Brigitte	Ce n'est pas SA sœur !
137.	[Hé]	C'est une dame qui a dit que ce n'est pas sa sœur, mais ++ Devinez si c'est vrai ?/ [<i>plusieurs élèves lèvent le doigt pour la questionner</i>] Ma ?
138.	Brigitte	(rires)
139.	[Hé]	Parce que c'était dans mon rêve !
140.	Brigitte	An ? [= <i>An se lève pour aller lire son histoire devant toute la classe</i>] /Ah bah elle a pas voulu dire... elle nous a dit de deviner si c'est vrai !
141.	[E]	Et c'est vrai ou tu mens ?
142.	Brigitte	Mais non ! elle a dit ce n'est pas sa sœur et c'était dans son rêve !

La maîtresse ponctue les remarques des élèves d'une précision visant à permettre à chacun de bien avoir compris le texte. Mais on peut remarquer l'attitude plutôt en retrait qu'elle adopte dans cette période de l'activité. Voici le onzième texte :

143.	[An]	Hier, quand je rentre de l'école, je prends le paquet de croquettes, j'ouvre les volets, et badaboum, les chats me foncent dessus, je tombe, aie, aie, aie, mais heureusement le paquet était fermé
144.	[Jo]	Pourquoi les chats l'a foncé sur toi ?

145.	Brigitte	(rires) Ils avaient envie/ Bah c'étaient des croquettes de quoi, ils n'ont peut-être pas compris ton texte ? C'étaient des croquettes pour qui ?
146.	[An]	Chats ! [<i>Il s'est levé pour aller prendre la place d'An</i>]
147.	Brigitte	Pour les chats, alors ils mourraient de faim, alors ils fonçaient dessus, mais (rires)/ allez, à toi Il

Ici la maîtresse intervient dans une action didactique indirecte pour inciter l'interaction entre la lectrice et la classe : elle s'adresse à la lectrice pour aider la classe à comprendre le texte, puis elle valide auprès de la classe l'explication de la lectrice. Voici le douzième texte :

148.	[Il]	[<i>lit son histoire devant les élèves, sous l'œil attentif de Pa</i>]En arrivant à la marche, +++ [<i>demande de l'aide à Pa</i>] je suis... je suis tombée
149.	Brigitte	Je suis tombée, elle s'est trompée, ça arrive !
150.	[Il]	Mais je me suis pas fait mal, horosement je n'avais pas de gadoue !
151.	Brigitte	De boue, tu as écrit, heureusement que tu n'avais pas de boue/ Bon
152.	[Es]	De gadoue !!! [<i>deux élèves distribuent un texte photocopié à chacun : un texte pour les CE1/CE2, et un autre texte pour les CP, (les petits sont allés poser leur cahier, et essayer de lire le texte qui leur a été distribué, et les CE2 vont rejoindre la classe du cycle 3 pour le travail du texte au tableau)</i>]
153.	Brigitte	Assieds-toi par terre ! Tu as tout, oui ? sinon on change/ ++ Jo tu es prêt ? Ceux qu'il y a en trop, tu les donneras aux CE2 tout à l'heure. Allez vas y tu commences Paul

On perçoit ici que la maîtresse veut soutenir et protéger la lectrice qui est en difficulté ; d'ailleurs elle coupe court à tout commentaire en accélérant le *tempo* (par un signal linguistique « Bon »), et provoque le changement de situation.

La classe passe à la lecture collective du texte de Pa qui a été imprimé la veille par deux élèves volontaires, avec le soutien de la maîtresse : les élèves du CE1 vont lire à voix haute, une phrase après l'autre, à tour de rôle, ce texte.

Pendant ce temps, les élèves du CP sont retournés à leur place pour essayer de lire le texte qui a été choisi la veille à la présentation des *textes libres* (et qui a été lui aussi imprimé par deux élèves volontaires).

La première phase de cette activité de lecture est terminée, qui rassemblait les trois niveaux de la classe, c'est une phase-charnière, entre le travail individuel d'écriture du début de matinée, et le travail coopératif de lecture tâtonnée qui va suivre pour les CP. Le dispositif de lecture qui va suivre ne peut se comprendre que dans sa relation avec ces deux premières périodes de la matinée. Les CP ayant eu quelques instants pour lire le texte imprimé, ils vont maintenant dire quels sont les mots, ou les syntagmes qu'ils ont réussi à lire... Ce moment de lecture est donc à distinguer du moment précédent (présentation des textes). Il faut rappeler que nous nous trouvons en novembre.

154.	Brigitte	Chut +++ / Faut pas lui dire hein, faut pas lui dire tu la laisses chercher ! [<i>la maîtresse écrit le texte au tableau</i>]
<i>La maîtresse écrit le texte au tableau :</i>		
<p>Hier, on m'a acheté des chaussures C'est moi qui les ai choisies, J'ai regardé partout Dans le magasin Et j'ai trouvé Les chaussures de "YuGiOh" J'ai eu de la chance Il y avait du 30 Et maman était d'accord</p>		
155.	[Ra]	Z'espère qu'il va pas prendre tout le tableau, hein... Ouf ! [<i>les CP arrangent les bancs devant le tableau pour en faire un petit auditoire</i>]

On va assister à une situation classique, où la maîtresse dirige les efforts des élèves qui tentent de parvenir à lire un texte inconnu. Le *milieu* comprend les textes en mémoire (affichés sur le mur), tous documents disponibles dans la classe (qui ont pu être lus par les élèves, *i.e.* fiches de lecture, petits albums, etc.), l'utilisation du rapport grapho-phonétique (et donc la connaissance des phonèmes) par les élèves, les hypothèses de sens selon le contexte. On va s'intéresser aux stratégies des élèves d'une part, et aux incitations-indications de la maîtresse d'autre part.

156.	Brigitte	Chaussures ! Comment tu sais que c'est chaussures ?				
157.	[Cha]	Parce que y a des mots que je sais lire				
158.	Brigitte	Donc pourquoi, pourquoi chaussures ? [<i>souligne le mot « chaussures » au tableau et en entoure les deux premières lettres « ch »</i>] Est-ce qu'on peut être sûr que c'est chaussures ? Comment on va savoir ?				
159.	[Hé]	Parce que ça commence par CHE (<i>prononce phonétiquement le son de l'association du C et du H</i>)				
160.	Brigitte	CHE comme ? (<i>les élèves répondent collectivement « CHAT »</i>)				
161.	[Cha]	Ah là aussi y a un CHE !				
162.	Brigitte	D'accord, et c'est chaussures aussi ? Non, c'est pas chaussures ? Mais comment on est sûr que c'est chaussures là on a dit ? Le CHE de [Cha], après ?				
163.	[Es]	O				
164.	Brigitte	O de quoi, pourquoi vous me dites O, c'est O ?				
165.	[E]	A, c'est A				
166.	[E]	Non, c'est AU parce que A et U ça fait AU !				
167.	Brigitte	Dans quoi on a déjà vu O comme dans A et U ça fait AU ?				
168.	[Thé]	Dans Guillaume\				
169.	Brigitte	Tous les jours on le dit ! + Regardez là,				
Sur une partie du tableau :						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 10px;">Hier, c'était :</td> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 10px;">Jeudi 27 novembre</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 10px;">Aujourd'hui c'est :</td> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 10px;">Vendredi 28 novembre</td> </tr> </table>			Hier, c'était :	Jeudi 27 novembre	Aujourd'hui c'est :	Vendredi 28 novembre
Hier, c'était :	Jeudi 27 novembre					
Aujourd'hui c'est :	Vendredi 28 novembre					
170.	[Cha]	Hier\ (<i>elle va montrer sur les étiquettes le mot Hier</i>)				
171.	Brigitte	Hop, hop, hop, regarde est-ce que \				
172.	[Cha]	Aujourd'hui, c'est ! (<i>elle rectifie, en montrant le mot Aujourd'hui</i>)				
173.	Brigitte	AUJourd'hui y a le AU, d'accord, comme aujourd'hui/ Ca fait ChAU, ça c'est comme qui ? (<i>la maîtresse montrent les deux s, et des élèves répondent</i>) [Sa] ! Alors ChAU +ssUrEs [<i>montre les mots au tableau</i>]				
174.	[Es]	Chaussures				
175.	[Hé]	R, E, S !				
176.	Brigitte	Et le S pourquoi ? [<i>les élèves lèvent le doigt pour répondre</i>]				
177.	[Cha]	(<i>des élèves répondent qu'"il est muet"</i>) Parce que y en a 2 !				
178.	Brigitte	Des chaussures, ça parle des chaussures, d'accord, on sait tout !				
179.	[Thé]	Hier maman...				

Les élèves sont incités par la maîtresse à expliciter leurs procédures, de façon à ce que la preuve soit apportée qu'on a lu correctement le mot (on peut constater d'emblée que la maîtresse ne favorise pas une lecture de type "devinette", comme on en trouve dans certains CP). La maîtresse *réfère* en invitant les élèves à chercher des informations dans le milieu, valorise ainsi une stratégie gagnante, vérifie que les élèves aient réellement lu le mot, qu'ils aient compris comment ils sont parvenus à le lire, et elle valide.

180.	Brigitte	On va voir un petit peu en détail maintenant. Attends alors attends hier maman, allez on r'commence, attendez, allez on y va !
181.	[Es]	Hier maman <... ?>
182.	Brigitte	C'est maman ?
183.	[E]	Non ?
184.	[E]	Hier ma
185.	Brigitte	On ma
186.	[E]	Hier on m'a acheté des chaussures
187.	Brigitte	Vous êtes tous d'accord, c'est acheté ? Comment on écrit acheté ?
188.	[E]	<brouhaha>
189.	[Es]	A : : CHE TER
190.	Brigitte	Ca va ? Acheter ? Alors\
191.	[E]	Maman
192.	Brigitte	Maman ?
193.	[E]	Hier on m'a acheté des chaussures
194.	Brigitte	D'accord/ Qui connaît autre chose dans ce texte ?

On voit bien ici les techniques de régulation de la maîtresse ; elle agit sur la progression du temps didactique (« on va voir un petit peu dans le détail... ») et relance fermement l'activité des élèves.

195.	[Es]	(manifestent leur souhait de donner une réponse par différents petits cris) [<i>lèvent le doigt pour répondre</i>]
196.	Brigitte	<i>J'vois q'vous connaissez tous des choses allez, [Thé], vas-y qu'est ce que tu connais ?</i>
197.	[Thé]	YuGiOh [<i>Montre le mot YuGiOh au tableau</i>]
198.	Brigitte	Comment tu dis ?
199.	[Thé]	YuGiOh
200.	Brigitte	YuGiOh/ Comment tu le sais toi que c'est YuGiOh ?
201.	[Ra]	Moi aussi je sais
202.	Brigitte	Qui c'est ça YuGiOh ?
203.	[Cha]	C'est un dessin animé !
204.	Brigitte	C'est un dessin animé/ alors, et qu'est ce qui est écrit là [Thé] ? alors tu me dis c'est YuGiOh, c'est vrai [<i>entoure le mot YuGiOh</i>]
205.	[Hé]	Des chaussures de YuGiOh
206.	Brigitte	Les chAUssures de YuGiOh
207.	[Cha]	<u>Toi aussi t'en a</u>
208.	Brigitte	Montre ?
209.	[Ra]	<u>[montre ses chaussures]</u>
210.	Brigitte	Regardez ! + Est ce que c'est vrai ?
211.	[Thé]	Oui c'est YuGiOh super force !
212.	Brigitte	C'est lui ?
213.	[Thé]	Ouais YuGiOh <super sport/fort ?>
214.	Brigitte	Alors les chaussures de YuGiOh, d'accord/ qu'est ce que t'y connais toi ?
215.	[Hé]	30 [<i>se lève pour montrer le mot 30 au tableau</i>]
216.	Brigitte	30, oui 30 ! [<i>entoure le nombre 30 au tableau</i>]
217.	[Ra]	Facile
218.	Brigitte	Et toi Il ?
219.	[Il]	Maman [<i>montre le mot maman au tableau</i>]
220.	Brigitte	Maman, ha c'est pour ça que vous disiez maman hein ? maman m'a acheté/ Et là il est écrit ? [<i>entoure le mot maman au tableau puis indique le mot m'a²²⁰</i>]
221.	[Es]	On
222.	Brigitte	On m'a acheté hein ? + Lau? Comment tu sais ce mot là ? On l'a jamais vu... [<i>Lau vient au tableau désigner le mot regardé</i>]

²²⁰ On voit comment la maîtresse s'explique les raisons de l'activité des élèves.

223.	[Ra]	C'est quoi ?
224.	Brigitte	Redis-le ils ont pas compris
225.	[Lau]	Regarde
226.	Brigitte	Est ce que c'est vraiment regarde ?
227.	[Es]	Oui !
228.	Brigitte	Moi j'suis pas d'accord !
229.	[Es]	Non
230.	Brigitte	Vous savez pourquoi ? Ca j'suis d'accord, rEgAr+ [<i>entoure le mot regardé sauf la dernière lettre</i>]
231.	[Sa]	Dé
232.	Brigitte	Pourquoi c'est Dé ? [<i>Désigne la dernière lettre du mot regardé</i>]
233.	[E]	Parce que y a un E à la fin
234.	[E]	Parce que y a un E
235.	Brigitte	Donc comme dans ?
236.	[Thé]	Parce que y a un E accent, comme Elizabeth
237.	Brigitte	Donc comme dans Elizabeth, d'accord, c'est comme dans Elizabeth hein, Eli + Zabeth/ Regardé ! [<i>écrit le mot élizabeth</i>]/ Bon les p'tits mots on les connaît, ça c'est quoi ? [<i>entoure les petits mots au rythme où les élèves les lisent</i>]
238.	[Es]	Que
239.	[Es]	C'est moi que
240.	[Ra]	Qui, qui !
241.	Brigitte	Qui, on est d'accord, c'est qui ?
242.	[E]	Non
243.	[Es]	Oui ! !
244.	Brigitte	Si c'était que, qu'est ce que ce serait ? [<i>écrit les mots que et qui au tableau</i>]
245.	[Es]	Y aurait un E
246.	Brigitte	On aurait un E à la fin
247.	[E]	A la place du I
248.	Brigitte	A la place du I, là on a qui/ D'accord, c'est moi qui ?

On trouve un indice concernant la dimension d'inconnu de la situation : « qu'est-ce que tu connais ? » ; il s'agit en effet de "lire" le texte, mais en commençant « par le milieu ». L'élève doit "trouver quelque chose" : il peut reconnaître des syntagmes, des mots, des phonèmes, des lettres, etc. La maîtresse procède souvent de la même façon : 1. "cherchez quelque chose" 2. Elle reformule la proposition d'un élève 3. Elle adresse à la classe la proposition et lui demande son avis 4. Elle reformule les remarques venant de la classe 5. Elle approuve, ou relance l'interrogation 6. Elle reformule les réponses, en approuvant (et en demandant l'accord de tous), ou en relançant à nouveau. Dans l'épisode précédent, on voit une affirmation forte de la maîtresse, qui explique aux élèves pourquoi l'on n'a pas affaire à "regarde", mais à "regardé". Tout au long de la séance, ces changements de place varient : à certains moments, on l'a vu, la maîtresse prend une attitude de retrait et laisse les élèves agrandir leur territoire ; à d'autres moments, elle intervient de façon très directive (et même intempestive, comme le film permet de s'en rendre compte), jugeant nécessaire d'objectiver un objet de savoir, et de l'institutionnaliser.

249.	[Es]	Les z'a
250.	[Es]	Qui les a acheté
251.	Brigitte	Moi\
252.	[Es]	Qui les a acheté / Qui les a choisies
253.	Brigitte	Vous voyez A vous ?
254.	[Hé]	Oui [<i>vient désigner le mot ai au tableau</i>]
255.	Brigitte	Oui, mais eh... et le reste alors ?
256.	[Thé]	QUI les a acheté ?
257.	[Es]	Non !

258.	Brigitte	Dites-moi, à quoi ça ressemble, vous avez déjà vu des choses comme ça ? Dans quoi ? [désigne la mot ai au tableau]
259.	[E]	Je, J
260.	Brigitte	Presque
261.	[Hé]	J'ai ?
262.	Brigitte	Dans J'ai ! Alors ça c'est J et ça c'est j'ai [écrit le mot ai puis le précède d'un j']
263.	[Es]	J'ai
264.	[Hé]	Choisies !
265.	Brigitte	Alors ça c'est AI alors c'est moi qui les ai
266.	[Es]	Choisies : : !
267.	Brigitte	Comment on peut être sûr que c'est choisies ?
268.	[E]	Parce que ça commence par un H,
269.	Brigitte	ça commence par CH, pas un H ! [désigne les deux premières lettre du mot choisies]/ Et puis là comment c'est ça ? Et ça ça c'est quoi alors ? [entoure le O et le I du mot choisies]
270.	[E]	Charlotte
271.	[Es]	<Brouhaha>
272.	[E]	O, OU, O
273.	Brigitte	Est ce que c'est un OU ? Regarde j'écris le OU de loup [écrit les lettres O et U (ou)]
274.	[Cha]	ChO, c'est CHO
275.	Brigitte	Regarde est ce que c'est pareil [Cha] ?
276.	[Cha]	Non
277.	[Es]	NON !
278.	Brigitte	Dans quoi on l'a déjà vu ?
279.	[Es]	Moi, moi, moi !
280.	Brigitte	Comme dans moi, d'accord, alors comment on le dirait ça ? [écrit le mot moi et entoure ses deux dernières lettres]
281.	[Es]	OI
282.	Brigitte	D'accord, c'est OI, ça fait <u>ChOI</u> + si/ Et tout ça là ? [désignant les deux dernières lettres du mot choisies]
283.	[Es]	Si !
284.	Brigitte	Et tout ça, là ? (Les élèves répondent que « c'est muet »...) D'accord, c'est muet.

Dans cet extrait encore, on perçoit la maïeutique pratiquée par la maîtresse : l'incitation professorale procède selon un arbre logique ; il faut d'abord assurer la lecture du **ai**, puis de **choisies**, et cette lecture fonctionne par hypothèses, comparaisons, exclusions, déductions, vérifications, institutionnalisations. L'effet de cette maïeutique sur les élèves correspond à ce que Freinet appelle *tâtonnement expérimental*. Les enfants ne cherchent pas n'importe quoi au hasard, (d'ailleurs, si c'était le cas, on se demande bien pourquoi ils chercheraient). Les attitudes de retrait de Brigitte ne sont que la ruse pédagogique de son très fort engagement dans l'action d'enseigner, lors de ce type de séance où elle laisse aux élèves des occasions de décisions argumentées (du type, on affaire à "oi" parce que c'est le même son que dans *moi*). Il semble que l'on puisse concevoir la technique de la maîtresse comme une lecture conjointe, où elle incite systématiquement les élèves à la preuve : en fournissant des contre-exemples (le OU de loup), en incitant à l'analogie (le OI de moi), ou en donnant directement des informations réfutant les propositions des élèves (le CH de choisies), et en procédant directement à l'assemblage syllabique (« ça fait CHOI »). Il y a *degré* d'inconnu à partir du moment où la maîtresse organise un certain espace de décision pour les élèves.

285.	Brigitte	Hier on m'a acheté des chaussures, c'est moi qui les ai choisies/ Ca vous savez [désignant le mot j'ai]
286.	[Es]	J'ai !
287.	Brigitte	Alors là [Lau] nous a dit c'est ? [désignant le mot regardé]
288.	[Lau]	Regardé
289.	Brigitte	J'ai regardé + / Qui connaît quelque chose dans le mot après ? / [Hé] ?
290.	[Hé]	Par
291.	Brigitte	Ou tu vois par, va montrer où c'est par

292.	[Hé]	[<i>se lève et va montrer la syllabe « par »</i>]
293.	Brigitte	Donc ça c'est par, d'accord\ [<i>indiquant à son tour les trois premières lettres du mot partout et entourant ces trois lettres</i>]
294.	[Es]	Par
295.	[E]	Partout !
296.	Brigitte	Et après ?
297.	[Es]	Partout
298.	Brigitte	Tout, on l'a déjà vu tout ?
299.	[Ra]	RegardE
300.	[Cha]	Tout
301.	Brigitte	On l'a vu hein/ J'ai regardé partout !/ Ensuite ?
302.	[Es]	Dans le magasin !
303.	Brigitte	Bon on va vérifier si c'est magasin
304.	[Sa]	Ma
305.	Brigitte	Ma ! [<i>entoure la première syllabe du mot magasin en même temps que les élèves le déchiffrent en produisant le son des lettres, puis souligne la fin du mot</i>]
306.	[Sa]	Ga + sIN
307.	Brigitte	J'ai regardé partout dans le magasin
308.	[Hé]	Et j'ai trouvé
309.	Brigitte	Et j'ai [<i>souligne les mots lus par les élèves</i>]
310.	[Ra]	Trouvé mes chaussures de YuGiOh
311.	Brigitte	YuGiOh !
312.	[Es]	Et j'ai eu
313.	Brigitte	Comment on sait que c'est eu ? [<i>souligne le mot j'ai</i>]
314.	[Es]	Parce que E U
315.	Brigitte	Mais regardez, j'écris quelque chose/ Qu'est ce que j'écris là ? [<i>écrit le mot jeudi et en entoure les lettres E et U (eu)</i>]
316.	[Cha]	Jeudi
317.	Brigitte	Bah j'vois E U, + pourquoi vous me dites c'es EU (prononcé U)
318.	[E]	J'ai
319.	[E]	J'ai
320.	Brigitte	Est ce qu'on dit Judi ?
321.	[Es]	Non !
322.	Brigitte	Mais quand il est seul vous avez raison, c'est E [<i>désigne le mot eu au tableau</i>], quand il est seul et quand il est dans le mot, c'est ? Comment j'prononce ça ?
323.	[Es]	JEU
324.	Brigitte	EU, EU donc regardez, jEUdi, donc ça c'est un E et puis là c'est un U/ Bah oui alors [<i>montrant tour à tour le EU de jeudi et le EU de eu/ Et j'ai eu de la chance ! (entoure les mots au rythme où les élèves les lisent)</i>]
325.	[E]	Jeudi ! Jeudi
326.	[Es]	Et j'ai eu des
327.	[Es]	De la chance !
328.	[Es]	Chance ?
329.	Brigitte	On est pas sûr alors, le CHE vous êtes d'accord, c'est le CHE comme [Cha] [<i>entourer les deux premières lettre de chance (ch)</i>]
330.	[Es]	ChA ::
331.	Brigitte	On n'est pas sûr, alors le CH, vous êtes d'accord, c'est le CH comme Charline... ChA, juste après CHA ? [<i>sépare le mot chance en deux cha/nce puis écrit cha, s'arrête</i>]
332.	[E]	ChaN
333.	[Es]	(rires)
334.	Brigitte	Et puis après ?
335.	[Es]	De la chance !
336.	Brigitte	Qu'est ce que tu vois, pourquoi tu dis chance, Cha ?
337.	[Cha]	A et N
338.	Brigitte	Alors c'est quoi ce A et ce N ? Ils vont ensemble ? Comme dans quoi ?
339.	[E]	[II]
340.	[Es]	Maman !
341.	Brigitte	Dans maman ! / Pourquoi [II] ? Dans maman c'est quoi ? Alors c'est quoi ? [<i>écrit le mot maman au tableau et en entoure les eux dernières lettres</i>]

342.	[Es]	Man
343.	Brigitte	Non, ça c'est man, et ça ? [<i>sépare le mot maman en deux ma/man et questionne les élèves sur la deuxième partie du mot ainsi isolée</i>]
344.	[E]	An ?
345.	Brigitte	Ca c'est, tout ça c'est MAN, comment c'est ça alors ?
346.	[Es]	Man
347.	[E]	An
348.	Brigitte	Ca c'est MAN, MAN, MAN, (00 :29) donc ça c'est quoi ?/ Bon on en connaît un autre de AN ?
349.	[E]	En Corse !!
350.	Brigitte	Le EN de en Corse il est comment ?
351.	[Cha]	E N
352.	Brigitte	Voilà, c'est un autre EN, quand il est dans « en Corse » on le trouve comme ça / Bon là on est d'accord, c'est un AN ça fait ? ChAN ? [<i>revient au mot chance sur le tableau et entoure chaque syllabe du mot</i>]
353.	[Es]	ChanCEUx
354.	Brigitte	Et CE dans quoi on l'a vu CEUx ?
355.	[Es]	Ceux que j'aime
356.	Brigitte	Ceux que j'aime voilà ceux que j'aime/ Alors et j'ai eu de la chance, il ++ il y avait, <u>du 30 !</u>
357.	[E]	<u>Avait ma taille</u>
358.	[Es]	30
359.	Brigitte	Pourquoi tu dis il y avait ma taille ? C'est vrai puisque tu dis "il y a avait du 30"
360.	[E]	30 !
361.	[E]	Moi j'fais du 30

Dans cet extrait, on a pu voir toutes les techniques professorales combinées ; mais la maîtresse décide subitement d'interrompre l'activité de lecture, à partir d'un petit événement : un élève lit "ma taille" au lieu de **du 30**.

On peut penser que cette substitution est suffisamment éloignée du texte réel pour que la maîtresse décide d'y consacrer une réflexion (éloignement du point de vue du code, pas du point de vue du sens, au contraire puisque l'élève dit que le fameux « 30 » c'est sa propre taille de chaussures). Mais il y a certainement deux autres raisons qui expliquent l'interruption de la lecture : la première tient au diagnostic fait par la maîtresse sur le niveau d'attention des élèves à ce moment de la séance, niveau qui demande à être restauré (ce que va permettre l'opération d'une rupture dans le continuum de la séance) ; la deuxième raison tient à une caractéristique de la *méthode naturelle de lecture* qui exige de toujours articuler le travail à un sens immédiat pour l'élève, c'est-à-dire (selon le postulat de Freinet) à son vécu (et donc aussi à la dimension affective).

La digression va permettre de reconstituer l'unité de la classe (ici le groupe des CP), en introduisant un moment de détente et de rire. Mais après ce questionnaire factuel nous allons voir surgir la question didactique.

362.	Brigitte	Ha et toi tu fais du combien ?
363.	[E]	Moi je crois du 32
364.	[E]	Moi c'est pas marqué
365.	Brigitte	C'est pas marqué et toi ? Et toi tu sais pas, et toi tu sais ?
366.	[E]	Moi du 32
367.	Brigitte	32 ? Et toi [<i>désigne chaque élève du doigt quand elle lui pose la question</i>]
368.	[E]	30
369.	Brigitte	Et toi ?
370.	[E]	Moi c'est 30
371.	[E]	Moi c'est 39
372.	Brigitte	39 ? Non !
373.	[Es]	(rires)

374.	Brigitte	39 ! Moi je fais du 39, d'accord ?/ Non, tu sais pas, il faut reconnaître/ Et toi ?
375.	[E]	Moi euh 33
376.	Brigitte	Et toi ?
377.	[E]	31 et demi
378.	Bri]	Toi du 30 ha ha !
379.	[E]	33
380.	Brigitte	33 toi ? / Ca veut dire quoi du 30 ? +
381.	[E]	Bah la taille
382.	Brigitte	Ou du 33/ La taille, ça veut dire quoi la taille ?
383.	[Es]	<brouhaha>
384.	Brigitte	<u>Ca veut dire que le pied fait ?</u>
385.	[E]	<u>30 centimètres ?</u>
386.	Brigitte	<u>30 centimètres ça voudrait dire... Bah on va vérifier [prend la règle en bois près du tableau]</u>
387.	[Es]	<u>Non + les chaussures c'est pas des centimètres ?</u>
388.	Brigitte	<u>Non</u>
389.	[E]	<u>30 mètres ?</u>
390.	Brigitte	<u>[Ra] va voir si ça fait du 30, attends déjà tu montre où c'est 30</u>
391.	[Ra]	<u>[se déplace vers le tableau]</u>
392.	Brigitte	<u>Attends il va montrer, [Ra]/ et vous allez voir [repousse deux élèves qui s'étaient levés pour manipuler la règle]</u>
393.	[E]	<u>30 ici !</u>
394.	[Es]	Mais non il est là
395.	[Es]	<u>Mais non il est là : :</u>
396.	[E]	<u>Il est là : : ! [manifeste sa réprobation devant tous les élèves venant montrer 30 centimètres sur la règle]</u>
397.	Brigitte	(rires) <u>Bon alors, bon alors il est là et il est là on est d'accord ?</u>
398.	[E]	Non il est là...
399.	Brigitte	Ah là il est à l'envers ++ Alors là tu dis il y a du 30 ça veut dire quoi. Ou on part là et on dit là le 30, ou on mesure à partir de quoi, moi j'ai vu que tu comptais là, c'est ça ? [montre une marque sur la règle]
400.	[Ra]	Oui
401.	Brigitte	Donc tu as compté, 1,2,3 hop et puis tu es arrivé à 30, donc c'est de là à là ? Est ce que tu crois que ton pied, il fait ça ? [mesure le pied de Ra avec la règle jaune]
402.	[Es]	(rires)
403.	[E]	C'est pas des centimètres les pieds ! !
404.	Brigitte	Alors est-ce qu'il fait 30 ton pied ? Un petit peu plus que 20...
405.	[Es]	(rires)
406.	Brigitte	Donc c'est pas des centimètres les pieds, on est d'accord ? Alors, tu veux voir de l'autre côté ? L'autre côté c'est pareil... Le 30 il est ici, est-ce que son pied fait 30 ? Bon il fait pas ça son pied
407.	[Es]	Il a rétréci !
408.	Brigitte	Donc quand on dit on fait du 30 ça veut pas dire du 30 centimètres, ça va ! On n'a pas fini le texte
409.	[E]	Moi je fais du 32
410.	Brigitte	Du 32 ? Allez !

Le travail s'est soudainement orienté, comme par accident, vers une définition d'unité de mesure, et la maîtresse fait appel au milieu, en saisissant la règle graduée du tableau (contre laquelle les élèves vont placer leur chaussure). La tâche comportait ici trois objectifs successifs : mesurer le pied de chacun, identifier l'unité de mesure du pied (le centimètre), savoir si la taille des chaussures correspond à une mesure en centimètres. Il s'agissait là d'une sorte de micro-situation mathématique. Tout cet épisode manifeste un parti pris de réalisme didactique. La maîtresse indique aussitôt après, et sans aucune transition, le tableau, et les élèves spontanément lisent... La séance de lecture vient de reprendre, et l'on perçoit en cela une accélération du *tempo*.

La maîtresse fait reprendre la lecture un peu plus en amont dans le texte, pour

recontextualiser, et l'on en arrive au mot qui n'a pas encore été identifié. Toujours les mêmes techniques à l'œuvre, mais cette fois-ci, les élèves vont avoir quelques difficultés à trouver un mot (le mot "d'accord") : ils vont procéder d'abord par hypothèses de sens, sans chercher à le déchiffrer, à partir d'un milieu texte référencé dans lequel se trouve le mot "tranquille" réutilisé, et qui provoque du coup une sorte de micro-obstacle.

411.	[Es]	Et j'ai eu de la chance,
412.	Brigitte	Et j'ai eu de la chance,
413.	[Es]	Il y avait
414.	Brigitte	Il y avait du ?
415.	[Es]	30
416.	Brigitte	30
417.	[Es]	Et maman
418.	[E]	Me les a payées [Ra] !
419.	Brigitte	Me les a payées ?
420.	[Es]	Non me les a acheté !
421.	[Es]	<u>Me les a achetées</u>
422.	[E]	Y a pas
423.	Brigitte	Y a pas y a pas quoi ? qu'est ce qui a pas ?
424.	[E]	Y a pas de ME
425.	Brigitte	Y a pas de ME alors c'est pas maman me les a achetées !
426.	[Es]	Achetées
427.	Brigitte	Et maman ?
428.	[E]	Me les a prises ?
429.	[Es]	(rires)
430.	Brigitte	On a dit y a pas de ME !
431.	[Es]	<brouhaha>
432.	Brigitte	Chut ! Et maman quoi ?
433.	[E]	Et maman les
434.	Brigitte	<u>Alors est ce que ça ressemble pas à quelque chose que vous avez déjà vu ? [désignant le mot était]</u>
435.	[E]	<u>Si, « j'étais tranquille dans mon lit » ...</u>
436.	[Es]	(rires)
437.	Brigitte	<u>Y a quoi de pareil Maë ? [écrit le mot j'étais]</u>
438.	[Maë]	Étais
439.	[Es]	Si on enlève <... ?>
440.	Brigitte	Ah non (rire)
441.	[Es]	(rires)
442.	Brigitte	Chut ! Qu'est ce qui est écrit là
443.	[E]	<Cris étranges !>
444.	Brigitte	[Cha], qu'est ce qui est écrit là ?
445.	[Cha]	J'étais !
446.	Brigitte	J'étais, alors si on enlève ça ? [masquant de sa main le j']
447.	[Es]	Et + TE, Et + + te étais !
448.	Brigitte	Étais, mais tout à l'heure vous m'avez dit, c'était pour « regardez » ça c'est le « é » de Elizabeth donc on peut commencer là, et ça fait étais / Et ça, c'est la même chose ? [désigne tout d'abord la dernière lettre du mot étais, puis montre la dernière lettre du mot choisies au tableau]
449.	[Es]	Non
450.	Brigitte	<u>Mais ça n'a pas d'importance/ Alors et maman était ?</u>
451.	[Es]	<u>Euh...</u>
452.	[E]	Tranquille
453.	[E]	Furieuse
454.	Brigitte	Tranquille ? F :urieuse ? Ah oui, peut être elle aimait pas les chaussures ? F :urieuse ! Si c'était F :urieuse qu'est ce qu'on entend ?
455.	[Es]	Y aurait un F
456.	Brigitte	<u>Y aurait un F alors est ce que c'est furieuse ? [écrit le mot furieuse au tableau]</u>

457.	[Es]	Non
458.	[Es]	Non ?
459.	Brigitte	Alors et maman était ?
460.	[E]	Capricieuse ?
461.	[Tous]	(rires)
462.	[E]	Jalouse ?
463.	Brigitte	Jalouse ? Alors peut être jalouse ?
464.	[E]	<cris étranges !>
465.	Brigitte	Chut ! Comment j'écris jalouse ?
466.	[E]	Un j
467.	Brigitte	Voilà j'écris ja + louse est ce que c'est ça ? [<i>écrit le mot jalouse</i>]
468.	[Es]	Non
469.	Brigitte	Ho alors, ben alors, faut lire hein, alors elle était quoi ? [<i>montre la première lettre du mot d'accord et fait suivre son doigt sur le mot en même temps que les élèves le lisent</i>]
470.	[E]	D'A : : : Co : : rd ! D'accord !
471.	Brigitte	Hé maman était d'accord ! Vous êtes d'accord vous ?
472.	[Es]	D'accord !

Traitée par Brigitte Konecny sur le mode de la plaisanterie, cette difficulté a été rapidement surmontée après une indication de la stratégie gagnante (« ben alors, faut lire hein »), qui a suivi la réfutation effective des hypothèses erronées, selon un mode constant : écriture du mot servant d'hypothèse par la maîtresse, et comparaison au mot recherché par les élèves eux-mêmes.

Maintenant, tous les éléments du texte ayant été élucidés, la maîtresse passe à une autre phase de la situation de lecture : il s'agit de vérifier si chacun "sait" lire le texte. On peut considérer qu'il s'agit déjà d'une phase d'institutionnalisation de techniques et de savoirs travaillés aujourd'hui dans le "milieu" du texte. L'usage consiste à demander à un élève de se rendre au tableau et de pointer avec un bambou le début de la ligne qu'il lit oralement devant les autres élèves qui contrôlent sa lecture, mais aussi sous le contrôle de la maîtresse qui va intervenir chaque fois qu'il y a erreur de lecture.

Qu'y a-t-il de "naturel" dans tout cela ? Très rapidement dit, c'est le fait même que les enfants travaillent. De ce point de vue, on peut conjecturer l'efficacité de l'organisation de la classe (mais il faudrait dire de l'école) : le sens des apprentissages que recherchent les enseignants, a été trouvé par les élèves qui écrivent ce qu'ils pensent, ce qu'ils éprouvent, ce qu'ils imaginent, et ensuite (se) le lisent. En cela consiste donc un facteur essentiel d'efficacité, y compris pour les élèves en difficulté, ou les moins dociles. La maîtresse présente un texte écrit par un élève, donc un texte accessible à tous en termes de syntaxe et de lexique, un texte potentiellement intéressant dans la mesure où il est écrit par un membre du groupe en direction des pairs, dans une école où la collectivité sociale est extrêmement valorisée.

Le texte est tenu caché par la maîtresse jusqu'au moment de sa distribution. La maîtresse présente donc aux élèves de l'*inconnu relatif* (une partie des mots et structures syntaxiques sont disponibles dans le *milieu* des textes déjà écrits). Elle plonge alors ses élèves dans une situation ouverte en leur demandant ce qu'ils ont trouvé. Cette technique met l'accent sur la recherche de stratégies individuelles pour aborder l'inconnu. Lors de cette phase, la maîtresse n'oriente pas l'activité des élèves. Mais de fait, ces stratégies individuelles sont complétées par une stratégie coopérative puisque les élèves mettent en commun leurs trouvailles et leurs hypothèses, qui donnent immédiatement lieu à des interactions, que la maîtresse va occasionnellement structurer en controverse. L'erreur appelle aussitôt une intervention de la maîtresse qui, en refusant de valider, sollicite les propositions des élèves. Placés en situation de coopération, plutôt qu'abandonnés à eux-mêmes ou poussés à la rivalité, les élèves découvrent l'intérêt et la puissance du collectif. Les forces du groupe, au lieu d'affaiblir l'individu, peuvent produire sur chacun un effet positif de tutorat, grâce à l'espace de décision qui est laissé aux élèves. Cette pratique s'applique dans le processus spécifique du *texte libre* où la maîtresse fait apparaître ce qu'il est intéressant, utile, et nécessaire d'apprendre.

2.2.3. La pratique du texte libre en Cours Élémentaire et Cours Moyen

À présent les élèves sont en général lecteurs. Le processus de la technique du *texte libre* reste le même que depuis la maternelle, mais se densifie sur certains points. Voici ce qu'en disait Freinet :

« On peut par des procédés artificiels et autoritaires, apprendre plus rapidement à l'enfant à lire et à écrire certains mots comme on apprend à un perroquet à interpeller les passants et à un merle à siffler la Marseillaise. Mais c'est toujours aux dépens de l'équilibre des individus. Le temps que vous avez crû gagner pour l'initiation, vous le reperdez par la suite, parce que l'école ne parvient plus à rétablir l'équilibre, à renouer les liens intimes qui font de la lecture une expression et non une éternelle et désespérante leçon. Elle est impuissante surtout à faire renaître cette confiance en la vie, cet enthousiasme qui sont le propre de l'enfance et sans lesquels la science la plus minutieuse ne produira jamais qu'une bâtisse difforme et vide »²²¹.

Formée elle-même par Simone Sence et Élise Freinet, Carmen Montès qui fut directrice de l'École Freinet pendant près d'une trentaine d'années a ensuite formé les enseignants qui ont pris sa suite dans la classe dite des “grands” (Cours Élémentaire 2 et Cours Moyen), et c'est ce que nous considérons comme une sorte de filiation pédagogique dans cette école.

2.2.3.1. Quelques conseils pour la pratique en Cours Élémentaire et Cours Moyen

Comme dans la classe des “moyens”, chaque enfant entre seul en classe – arrivée échelonnée :

« On entre en classe, sans aucun de ces préparatifs paramilitaires de mise en rang et de marche au sifflet, car on a hâte de commencer le travail, tellement la journée est prometteuse. C'est la vie qui entre en classe avec les enfants, pour y être enrichie et magnifiée » (Freinet, 1964, p. 47).

On se met seul au travail après avoir délibéré sur son *plan de travail*.

L'entrée en classe est un acte de *bonne humeur* dans les usages et la culture de l'École Freinet (Go, 2007). L'enfant manifeste son entrain pour venir habiter l'espace scolaire où il se sent chez lui, en clamant à haute voix : « Bonjour ! » Et la professeure lui rend le bonjour accompagné de son prénom. L'enfant regarde sur les affichages s'il a des responsabilités à assumer dans la journée (il y a un tour de rôle pour divers services à accomplir dans l'école), il sort ses affaires et se met vite au travail. La classe est silencieuse. À 8h35, l'élève qui est président de la classe pour la semaine annonce : « C'est les critères ! » Chaque enfant se saisit de son *plan de travail* au verso duquel se trouve un “tableau des critères d'autonomie”. Le président de classe énonce chacun des critères (*J'arrive à l'heure, je dis bonjour, je regarde mes responsabilités, je sors mes affaires, je me mets vite au travail*), et pendant ce temps chaque élève met une croix dans une case du tableau s'il estime que ce critère a été rempli.

Ce moment d'entrée dans le travail est ainsi ritualisé de façon simple, mais non sans une certaine solennité. Il marque le passage de l'espace social externe à l'espace scolaire interne. Il symbolise le gain d'autonomie des enfants qui s'engagent dans l'étude et dans la vie coopérative.

²²¹ Balesse, L. et Freinet, C. (1961). *La lecture par l'imprimerie à l'école*. BEM 7. CEL (p. 38).

La professeure ne “prend” pas la parole, elle est en retrait, silencieuse. C'est un très beau moment de la journée (pendant 90 minutes), où chaque enfant avance dans un travail personnel, et où la professeure se rend disponible pour aider ceux qui en ont besoin. Atmosphère paisible, calme, silencieuse. Tout au plus, on chuchote. La professeure circule entre les tables. Chaque élève circule de sa place au tableau, ou à la recherche de documents, ou pour un échange avec un autre élève, ou pour sortir un bref moment s'aérer. Ainsi se déploie un studieux ballet, une harmonieuse chorégraphie du travail.

« Priorité au texte ! » La maîtrise du *texte libre* est tellement aboutie dans la classe des “grands” qu'il est saisissant d'observer la fonction centrale de cette technique dans la pédagogie de Freinet. L'école est bien entendu l'institution qui prend en charge une importante part de la transmission de culture pour la jeune génération. À ce titre, elle doit réaliser le projet social d'enseignement d'un certain nombre de savoirs – ce qui en fait un système didactique. Mais parmi ces “savoirs scolaires”, il en est un qui, pour Freinet, dispose d'un statut tout à fait particulier : celui d'apprendre à exprimer ses émotions et sa pensée dans une langue, et de mettre en mouvement cette expression dans un processus coopératif. Autrement dit, celui qui contribue fortement à rendre possible l'institution d'un sujet de la parole, et la construction d'un citoyen en devenir habile à critiquer ce qu'il entend, ce qu'il lit, et aussi à conduire parfois sa propre autocritique. Pendant cette phase de l'écriture du texte, la professeure intervient le moins possible auprès de chacun des enfants – seulement si elle est sollicitée. Elle s'installe dans la discrétion, et répond toujours avec une minutieuse sobriété.

2.2.3.2. *Pratique chez les “grands”*

Comme dans la classe des “moyens”, donc, dans la première partie de la matinée, la professeure circule dans la classe pour répondre aux besoins d'aide des élèves qui travaillent sur leur *plan de travail*, et notamment sur l'écriture d'un texte.

« Normalement, vous aurez tous les jours, dans votre classe, 7 à 12 textes. Si vous ne parvenez pas à ce rythme, c'est qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas bien dans votre technique » (Freinet, 1964, p. 57).

Les élèves savent que l'on attend d'eux la plus grande autonomie possible dans cette écriture, et d'ailleurs il arrive souvent que lors d'une interpellation par un élève la professeure réponde qu'il peut se débrouiller seul pour trouver une solution. En revanche, la professeure saisira parfois l'occasion d'intervenir²²² pour faire apercevoir à l'élève une notion dont elle estime utile qu'il se l'approprie dans la situation où il se trouve²²³. Il est ainsi attendu de l'élève qu'il aille au bout de son désir d'écriture, et une fois abouti le texte doit être relu par l'élève qui vérifie s'il peut corriger de lui-même certaines erreurs. Seulement ensuite, le texte sera soumis à correction par la professeure.

Comment cela se passe-t-il ? Pour la deuxième période de cette matinée, la professeure assise près du tableau reçoit les élèves – prenant place dans la queue – qui ont besoin de lui présenter leur travail. Pour le texte, elle souligne toutes les erreurs en demandant à l'élève de procéder à

²²² Dans la pratique, rappelons que ces interventions se font toujours à voix très basse pour ne pas froisser le silence appliqué qui dure dans la classe.

²²³ C'est une pratique ponctuelle de préceptorat spécifique à cette pédagogie (Go, 2007).

une autocorrection. L'élève retourne alors à sa place et tente de comprendre en quoi il y a erreur, et se propose une correction. Ensuite il devra expliquer à la professeure quelles sont ses corrections, et à ce moment la professeure finalisera les corrections en dialogue avec l'élève. Une part importante des apprentissages des élèves se fait au cours du *travail personnel*, et dans une relation individuelle à la professeure.

Après cette phase de travail personnel, le président de classe déclare à voix forte : « C'est les *actualités-trouvailles* ! On se rassemble ! » (Go, 2007). Des élèves présentent une sorte de mini-conférence pendant quelques minutes, puis le président de classe annonce : « C'est la lecture des textes ! On relit son texte ! »

Pendant une trentaine de minutes, les présentations orales de textes se succèdent, entrecoupées de quelques échanges à propos de ces textes en vue d'en clarifier le sens. Puis le président demande qui veut proposer son texte pour le *journal scolaire*, et inscrit au tableau le nom des candidats. Une discussion rapide s'engage pour choisir l'un des textes, et s'il n'y a pas consensus on engage un vote à main levée. En fonction des textes du jour, ils vont s'orienter vers celui qui est le plus intéressant aujourd'hui. À l'École Freinet, les élèves n'écrivent pas pour qu'on choisisse leur texte, mais parce qu'ils aiment écrire. Et de toute façon, tout le monde lit son texte.

« On met le texte au tableau ! » dit le président de classe. L'auteur du texte choisi, debout près du tableau, va dicter une phrase après l'autre pendant qu'un élève la copie sur le tableau. Les autres élèves observent cette copie, et lèvent la main s'ils constatent une erreur ou souhaitent suggérer une amélioration. Lorsque le texte est entièrement copié et corrigé au tableau, et qu'un secrétaire de séance l'a copié sur un cahier, on relit le texte à voix haute : chaque élève lit une phrase, et on relit ainsi plusieurs fois le texte de façon expressive, pour le plaisir. Un élève est alors chargé de le taper à l'ordinateur, et la feuille sera imprimée, affichée au mur à la suite des textes précédemment choisis pour le prochain journal scolaire, et photocopié pour que chaque élève en colle un exemplaire dans son cahier des textes sur la page de gauche avant de le recopier sur la page de droite et de l'illustrer. Cette façon de travailler s'inscrit dans une philosophie de la vie scolaire, ainsi commentée par Lucienne Balesse :

« Pour mieux faire sentir notre façon de travailler, il faut nécessairement parler de l'atmosphère dans laquelle nos enfants vivent et travaillent. Nous sommes parvenus (on y arrive insensiblement en pratiquant les techniques modernes) à supprimer dans notre classe cette idée de maître et d'élèves, de dominant et de soumis, de commandement et d'obéissance, d'enfants intelligents et de cancrès, d'enfants sages et difficiles et surtout cette habitude de travailler pour la place, les points ou la récompense. Chaque enfant se sent à sa place, dans un milieu favorable, chez lui enfin, avec sa part de responsabilité. Et nous travaillons tous parce qu'il le faut, parce que la vie de la classe exige, pour se continuer, des calculs, de la lecture, de l'écriture ; il faut que la caisse coopérative se maintienne, il faut que les relations avec les camarades continuent, il faut que nos bêtes soient bien et que le jardin produise. En même temps que nous satisfaisons ces exigences de notre milieu, nous laissons à chacun manifester sa vie, car la vie ne demande qu'à s'épanouir dans les êtres. Les enfants entraînés par sa poussée irrésistible observent, regardent, cherchant à savoir plus et mieux »²²⁴.

Mais comme le déplorait déjà Freinet au milieu du XXe siècle, la méthode d'enseignement de la République a largement échoué à se réformer et à se transformer : on ne cesse de tout changer pour que rien ne change.

²²⁴ Balesse, L. et Freinet, C. (1961). *La lecture par l'imprimerie à l'école*. BEM 7. CEL (p. 91-92).

2.2.3.3. Conclusions sur la pratique du texte libre

La Technique Freinet du *texte libre* consiste donc en un processus complexe d'expression, d'apprentissage de la langue et d'appropriation de la culture. Ce processus s'appuie sur des tâtonnements personnels de l'enfant porté par son élan vital et son désir de travail. Il vaut par l'articulation des émotions, affects, et organisation progressive de sa propre pensée. Le cœur de cette technique, en méthode naturelle, est l'écriture. L'écriture commence dans la pratique consistant à parler et à produire des traces matérielles. L'être humain est un animal qui parle et qui inscrit sa vie dans les signifiants du langage, dans une culture.

« Tout au long d'un demi-siècle, d'innombrables expériences pédagogiques menées en prise directe sur la vie par la libre expression, dans des dizaines de milliers d'écoles, ont fait la preuve des pouvoirs dynamiques et efficaces des méthodes naturelles. L'aspect le plus marquant et le plus démonstratif de la libre expression est, à n'en pas douter, la mise en marche de la culture artistique et littéraire de l'enfance : dessins et peintures, poèmes, récits et pièces de théâtre, créations musicales, ne sont pas des réussites accidentelles mais des créations sans éclipse qui alimentent sans fin des expositions, des revues, des rassemblements d'enfants axés sur la créativité naturelle qui les passionne » (Freinet, É., 1977, p. 164).

Nous adoptons la thèse selon laquelle aujourd'hui, au contraire, les pratiques pédagogiques ont très peu évolué, voire se sont même souvent appauvries. C'est ce que déplorait déjà Freinet en 1965 et qui vaut encore selon nous soixante ans plus tard :

« Hélas ! Depuis cinquante ans que j'enseigne²²⁵, je n'ai constaté que fort peu de progrès valables dans les méthodes ; la scolastique actuelle en est l'officiel témoignage. Alors ? Alors, il faut changer de technique d'apprentissage, en concevoir ou en trouver une plus vivante et décisive »²²⁶.

²²⁵ Freinet avait obtenu son Certificat de Fin d'Études Normales le 14 octobre 1914, et on lui avait délivré le Brevet Supérieur (Brevet de capacité pour l'enseignement primaire) le 9 novembre 1914.

²²⁶ Freinet, C. (1 octobre 1965). Il faut changer de technique d'apprentissage. *L'Éducateur*, 38^e année, 1, 1.

3. Transformer sa pédagogie

« L'organisation autocratique, ou même paternelle, de l'École a aujourd'hui fait son temps »²²⁷.

« Le vrai *texte libre* ne peut naître et éclore que dans le nouveau climat de libre activité de l'école moderne »
(Freinet, 1964, p. 51).

Dans cette troisième partie, nous tentons de rendre compte d'une expérience coopérative de transférabilité de la pratique du *texte libre*. Cette partie s'adresse aux praticiens qui hésiteraient à se lancer dans une pratique pédagogique nouvelle, mais aussi à ceux, expérimentés, qui pourraient les accompagner.

De quoi s'agit-il ? La question est double : d'abord, il s'agit de se demander si l'on peut pratiquer le *texte libre* hors de son écologie habituelle qui est *le système même* de la pédagogie de Freinet, notamment à Vence ; ensuite il s'agit de s'interroger sur l'éventuel moyen de former correctement des professeurs à une pratique de cette technique. Quant à nous, ayant étudié *in situ*, pendant de nombreuses années, la pratique du *texte libre* à l'École Freinet avec un outillage scientifique, nous avons ensuite entrepris d'en étudier la transférabilité en milieu ordinaire dans le cadre d'une enquête que nous allons maintenant relater.

Nous allons donc exposer les principaux moments de cette expérience qui s'est déroulée sur trois années scolaires effectives, de septembre 2020 à juin 2023. Nous avons conduit ce projet avec huit professeures de l'enseignement primaire dans trois écoles du centre de Nancy²²⁸. L'enjeu était de chercher comment les professeures pourraient s'approprier cette technique Freinet en s'acculturant à la philosophie de cette pédagogie particulière, et de mettre au jour les conditions de possibilité de cette transférabilité, ainsi que ses limites. Nous avons fait le choix de reproduire ici une partie de nos documents, en espérant que la découverte de nos notes de terrain permettra aux lecteurs de participer aux réflexions qui ont été partagées avec les professeures dans une variété de situations pour un projet commun. Ce récit pourra sans doute être utile à toutes celles et tous ceux qui cherchent des moyens institutionnels et méthodologiques pour partager cette pratique.

3.1. Expérimenter le texte libre

Il nous a semblé d'abord utile, car transposable en d'autres lieux, de présenter le processus qui a conduit à la mise en œuvre effective d'un programme de recherche imaginé de longue date. Le projet fut porté par un collectif qui s'est donné, de façon coopérative, des fins communes pour l'amélioration de la pratique pédagogique, et qui a expérimenté la pertinence de ces fins au sein d'un dispositif concret. Nous proposons une synthèse de notre activité sous forme d'un récit le plus factuel possible, en espérant qu'il puisse servir de source d'inspiration dans d'autres lieux et d'autres conditions.

²²⁷ Freinet, C. (juin 1946). La coopération à l'École Moderne. *Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire*, 22. L'Imprimerie à l'École.

²²⁸ Sur ces huit professeures, quatre ont pu participer à l'intégralité de l'expérience pendant les trois années.

3.1.1. Généalogie du projet

Revenons un instant à l'École Freinet qui est devenue école publique d'État en 1991, grâce à la volonté de garantir l'avenir de cette école vue comme un patrimoine national. Au cours des années 2000, une réflexion et des actions ont été menées pour favoriser les liens entre cette école et la recherche universitaire. Des garanties ont été trouvées grâce à la coopération entre les enseignantes de l'École Freinet, Madeleine Freinet (ancienne propriétaire de l'École Freinet et propriétaire des archives familiales), l'Inspection Académique des Alpes-Maritimes et les laboratoires de recherche en sciences de l'éducation LISEC²²⁹ et CREAD²³⁰.

La création en 2011 du programme Lieu d'Éducation Associé (LéA), à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) hébergé par l'École Normale Supérieure à Lyon, fut l'occasion de pérenniser un collectif de recherche avec l'École Freinet²³¹. Deux projets successifs, entre 2011 et 2017, ont ainsi été réalisés (Go et Prot, 2023). Ce fut l'occasion d'un rapprochement avec le Département Recherche et Développement en Innovation et en Éducation (Drdie) de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (Dgesco). Soutenus par la chargée de mission Brigitte Darchy-Koechlin qui est venue faire un séjour à l'École Freinet, et par Marie-Claire Mzali-Duprat chef du bureau des écoles, un travail a été engagé pour imaginer comment on pourrait essayer de transférer en “milieu ordinaire” des pratiques spécifiques à l'École Freinet. Deux ou trois options se dégagent de ces réflexions. L'incitation principale de la Dgesco portait sur l'organisation du temps des élèves et en l'espèce sur l'institution du *plan de travail*. L'autre préoccupation de la Dgesco pour les pratiques spécifiques de l'École Freinet qu'il serait intéressant de transférer portait sur la *réunion de coopérative*.

Le fait est que le *plan de travail* suppose une véritable révolution dans l'organisation de la classe et dans le positionnement du professeur, un tel projet risquait donc de présenter de trop importantes difficultés de mise en œuvre. La *réunion de coopérative* est une institution que l'on peut plus facilement imaginer transférer en “milieu ordinaire”, mais qui peut perdre de son sens si par ailleurs ne sont pas mises en place les autres techniques coopératives. C'est pourquoi nous avons proposé plutôt une transformation des pratiques d'écriture par l'importation de l'institution du *texte libre*. Cette technique est celle qu'il est le plus facile d'introduire dans une classe ordinaire sans en bouleverser, dans un premier temps, l'organisation, comme le conseillait Freinet lui-même.

Nous avons dû réfléchir aux moyens de mettre sur pieds un projet qui constituait pour nous une importante nouveauté dans notre activité de chercheurs. Après les élections présidentielles de 2017, la Dgesco ne nous portait plus la même attention, mais nous avons pu déposer localement, en 2020, une demande de subvention au pôle « Connaissance Langage Communication Société » (CLCS) de l'Université de Lorraine, ce qui constitue tout de même une importante étape concrète du programme de recherche lié à École Freinet.

Il s'agissait donc d'étudier « de possibles transferts en milieu ordinaire des institutions didactiques modélisées à partir de l'expérience historique de l'École Freinet (Vence) ». Malgré le changement de cap ministériel dans la politique éducative, nous tenions à faire aboutir ce projet de façon à montrer qu'il pourrait être reproduit ailleurs, d'autant qu'il est toujours

²²⁹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (UR 2310).

²³⁰ Centre de Recherche sur l'Éducation, l'Apprentissage et la Didactique (UR 3875).

²³¹ C'est ce collectif que nous avons appelé *Cliniques freinetiennes (CF)*.

possible de concilier la pratique du *texte libre* et les programmes. Nos objectifs étaient ainsi de trois ordres : 1) aider de jeunes professeurs d'école à entrer dans le métier en réfléchissant sur leur posture, mais aussi des professeurs expérimentés désireux de renouveler leurs pratiques ; 2) impliquer des doctorants dans les situations de recherche collective sur le terrain ; 3) développer, en lien avec la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), de nouvelles formes de recherche et d'action.

La première démarche dont nous avons convenu était de trouver les professeurs d'école qui pourraient être intéressés pour participer à un collectif de recherche tel que nous l'imaginions. Chercheurs à l'Université de Lorraine sur le campus Lettres et Sciences Humaines de Nancy, nous souhaitions pouvoir rencontrer des professeurs le plus près possible de la métropole, pour d'évidentes raisons de commodité dans l'effectuation de la recherche qui allait nécessiter une présence régulière dans les diverses classes et des rencontres régulières du collectif.

3.1.2. Mise en mouvement du programme de recherche

Nous avons demandé un rendez-vous à l'Inspecteur de l'Éducation Nationale Adjoint (IENA)²³² en lui indiquant que nous étions habitués à travailler en lien avec l'autorité de tutelle dans nos recherches à l'École Freinet²³³, et que nous souhaiterions pouvoir mettre en place le projet présenté dans le message, avec son soutien.

Nous lui demandions si, selon lui, un tel projet pouvait être développé dans l'Académie de Meurthe-et-Moselle et s'il y serait favorable. L'inspecteur nous a reçu le lundi 23 décembre 2019 à neuf heures. Il s'est montré ouvert à notre projet de faire travailler ensemble des professeurs d'écoles et des universitaires. Nous lui avons demandé de nous mettre en relation avec des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) et leurs conseillers pédagogiques susceptibles d'être volontaires pour relayer notre proposition auprès des professeurs. C'est ce qu'il a fait environ un mois plus tard (le 20 janvier 2020) après notre relance, et nous avons été contactés par l'inspectrice de la circonscription de Nancy 1 au centre-ville pour convenir d'une rencontre. Pour conduire cette expérience, il avait fallu présenter le projet à la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale, obtenir des autorisations institutionnelles et rencontrer des professeurs volontaires. C'est ce que nous avons fait fin 2019 et début 2020.

Nous avons pu nous entretenir par téléphone avec l'inspectrice et convenir d'un rendez-vous pour le 23 mars 2020, afin de mieux exposer dans le détail notre projet et nos demandes. Le président de la République ayant décidé de confiner toute la population française du fait de l'épidémie de Covid19, le rendez-vous a été reporté plusieurs fois et finalement repoussé à une période plus favorable. Cependant, l'inspectrice a elle-même contacté directement des professeures, dont plusieurs formatrices en école d'application choisies dans sa circonscription ayant toutes plusieurs années d'expérience, en leur demandant si elles seraient volontaires pour entrer en relation avec les chercheurs pour un projet coopératif en lien avec le *texte libre*. L'engagement de l'inspectrice à nous soutenir et nous aider dans ces premières démarches a été

²³² Directeur académique adjoint des services de l'Éducation nationale.

²³³ Par texte ministériel, l'École Freinet, à Vence, a été placée sous l'autorité directe de l'Inspecteur d'Académie des Alpes-Maritimes.

très précieux²³⁴, elle nous a mis en contact par courriel, mais la charge de travail des professeures dans le contexte d'alors n'a pas permis qu'une première réunion de rencontre se tienne immédiatement.

Le projet fut enfin présenté aux professeures qui avaient été sollicitées par l'inspectrice, et qui avaient répondu favorablement à sa proposition, lors d'une présentation en début d'année scolaire suivante (le 21 septembre 2020, à 17 heures dans l'une des écoles). Il ne s'agissait à ce moment que d'une esquisse de présentation qui devait permettre davantage de susciter des questions, et d'engager une discussion : présentation de l'ouvrage *Freinet à Vence*, et explication des recherches sur l'École Freinet qui s'articulent à un travail didactique. Un aspect essentiel à comprendre dans la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet est la dimension coopérative du travail : nous avons donc projeté un diaporama sur la coopération à l'École Freinet. Chaque personne a exprimé ses motivations à participer à ce projet lors d'un tour de table. À l'unanimité, ce qui intéressait les professeures était d'améliorer la production d'écrits dans leur classe. Elles se plaignaient de la faible production des élèves et de leur faible intérêt pour l'écriture. Nous avons ensuite discuté des modalités d'organisation du travail (rencontre dans les classes, séances collectives, calendrier...). Cette première présentation fut accompagnée de quelques premiers éléments bibliographiques. Il nous fallait exposer notre conception de la recherche sous la forme d'un fonctionnement coopératif visant à la production conjointe, par des professionnels et des chercheurs sur la profession, d'un dispositif dont la visée serait la mise en œuvre du *texte libre* dans les classes.

Dès le 28 septembre 2020, la suite du travail s'est principalement déroulée dans les classes de trois écoles (que nous nommons : *école A.* ; *école B.* ; *école C.*). À la demande des enseignantes, les chercheurs se répartissaient dans les écoles le matin pour observer dans un premier temps, puis engager un moment d'échanges dans un second temps lors de la récréation. Ces temps d'entretien individuel étaient complétés, si l'enseignante le souhaitait, par des temps d'échange après la classe, permettant de travailler sur différents supports : vidéos, travaux d'enfants, extraits d'articles scientifiques ou d'écrits sur le *texte libre*. La mise en œuvre de notre projet était donc entièrement individualisée. Les rendez-vous en classe étaient fixés et organisés à la demande et à la convenance des professeures. Les chercheurs se rendant en classe avaient la possibilité de filmer tout ou partie de l'activité en accord avec les enseignantes (les parents ayant signé une convention officielle de droit à l'image), ceci dans le cadre de la recherche conduite.

3.1.3. Première phase de l'expérimentation : le démarrage

Le travail s'est donc déroulé entre septembre 2020 et juin 2023. Sur les huit professeures initialement engagées dans le projet, six se sont impliquées sur toute la première année, mais deux ont dû renoncer en cours de route. Nous allons décrire différents moments selon nous significatifs de cette mise en œuvre.

Un début de travail commun sur le savoir du *texte libre* avait été contemporain des confinements en 2020. Il s'agissait de se familiariser avec certaines caractéristiques de cette technique telle qu'elle a été décrite par Freinet dans des textes à destination des débutants de

²³⁴ L'inspectrice a d'elle-même décidé que les professeures engagées dans le projet seraient dispensées des dix-huit heures annuelles d'animation pédagogique.

cette pédagogie. Mais la première période de l'enquête consista, à partir de l'année scolaire 2020-2021, pour chaque professeure, à choisir des modalités de mise en place du *texte libre* dans l'emploi du temps. Nous avons convenu que chaque professeure ferait l'expérience de sa mise en œuvre en fonction de ses propres habitudes de travail, des caractéristiques de chaque classe, et des aspects qui pouvaient lui sembler prioritaires dans l'approche de cette pratique. Nous faisons le choix de publier l'intégralité de nos prises de notes pendant cette première phase, afin de bien donner à voir les difficultés concrètes affrontées par les professeures pour commencer à mettre en place, chacune à sa manière, la pratique du *texte libre*.

À partir de maintenant, bien qu'il s'agisse d'en présenter une synthèse, nous allons rester au plus près de nos rencontres de terrain, pour essayer de donner un peu à voir la pratique même dans le récit le plus descriptif possible que nous en faisons, en suivant exactement les dates des épisodes que nous relatons. À chaque date correspond une petite vignette clinique. Ce type d'écriture est assez rare, peu de publications s'attachent à rester au plus près des situations effectives concrètes, en donnant la parole aux enseignantes dans les petites vignettes qui se succèdent. On peut lire ces récits dans l'ordre où ils sont présentés école par école, ou les lire en suivant plus strictement les dates elles-mêmes qui correspondent à l'activité des chercheurs du collectif.

Ce premier récit couvre à peu près le premier trimestre dans trois écoles.

3.1.3.1. Dans l'école A

Lundi 28 septembre 2020 (16h30-18h), les deux professeures présentèrent leur proposition de travail. La classe de Madame C. est un cours préparatoire, et la classe de Madame J. est un CE2.

Les professeures souhaitaient nous rencontrer ensemble²³⁵ après la classe pour un premier entretien afin de convenir du fonctionnement du projet spécifique à cette école. Chaque classe pratiquerait le *texte libre* en fonction de son niveau de cycle, et en fonction des difficultés des élèves dans leur maîtrise de l'écrit, mais les 2 classes pourraient imaginer des formes de coopération à partir du *texte libre*. Les enseignantes exposèrent les outils qu'elles utilisaient déjà (*Champion*²³⁶) dans leur enseignement de l'orthographe. Elles verraient comment l'adapter au *texte libre*. L'expérience allait commencer et les enseignantes allaient faire un essai de mise en route de cette pratique. Elles nous demandèrent par quelle lecture commencer pour essayer de comprendre ce qu'est le *texte libre*. Nous leur avons communiqué un document extrait de la thèse de Prot (2018), décrivant les 15 étapes du *texte libre*, ainsi que le chapitre 10 de *Freinet à Vence* (Go, 2007). Les professeures ont demandé à nous revoir la semaine suivante.

Mardi 6 octobre 2020²³⁷ (16h30-18h), nous avons travaillé sur les points les plus importants des 15 étapes du *texte libre* lorsqu'il s'agit de s'engager dans cette pratique. Il fut question d'explicitier les différentes actions du professeur pendant l'écriture du *texte libre*, puis pendant la lecture des textes, et pendant le travail du texte au tableau. Les professeures ont proposé de séparer les deux temps d'abord de l'écriture du texte et sa lecture, puis de la mise au net du texte

²³⁵ Entretien avec FMP et HLG.

²³⁶ Acronyme de Conjugaison, Homophones, Accords, Majuscules, Ponctuation, Illisibilité, Orthographe, Néant.

²³⁷ Entretien avec FMP et HLG.

au tableau, pour que les créneaux puissent entrer dans leur actuel emploi du temps du matin. Une seconde idée émana de la discussion : il s'agirait de faire coopérer la classe des CE2 et celle des CP autour de l'écriture des textes. Les enseignantes proposèrent que chaque CE2 ait en charge un plus petit au CP (sur le modèle du parrainage "grand"/"petit" à l'École Freinet). Une séance (que nous n'avons pas pu filmer) s'était d'ailleurs organisée dans ce sens avant le confinement. Pour les professeures, cela semblait « avoir bien fonctionné » et elles en étaient satisfaites. Elles déploraient, du fait du contexte, de devoir travailler chacune dans leur classe, alors que le processus de coopération s'avérait très stimulant pour les enfants. Nous avons convenu de nous retrouver pour une première observation dans la classe de Madame J. après un mois d'expérimentation.

Jeudi 12 novembre 2020 (8h30-9h40), dans la classe de CE2 c'est l'écriture du texte²³⁸ (la lecture des textes et la mise au net au tableau sont placées le lundi après-midi dans la classe de Madame J.). Pendant les dix premières minutes de classe, elle conduit un rituel de lecture de la date du jour en allemand. Puis elle rappelle aux élèves ce qu'il faut faire (*prendre une nouvelle page du cahier de textes, écrire ce que l'on veut, s'aider pour les mots, passer une ligne, s'aider avec le premier texte de Pablo qui a été choisi*). Les élèves écrivent leur texte (8h40-8h55), pendant que la professeure circule discrètement dans les rangs (elle a peu d'interactions avec les élèves). Puis (à partir de 8h55) les élèves viennent présenter individuellement leur texte à la professeure assise à son bureau (la file est assez importante) : elle les renvoie au code *Champion* pour référencer les erreurs d'orthographe. Les élèves corrigent leur texte et l'illustrent par un dessin (jusqu'à 9h40), puis rangent leurs affaires pour sortir en récréation.

Une discussion s'engage entre nous pendant la récréation. Madame J. souligne la satisfaction qu'elle éprouve à cette pratique (« Moi je me sens bien ») et dit son étonnement devant l'adhésion spontanée des élèves et l'intérêt de ce qu'ils écrivent. Madame J. et Madame C. ont fait une séance en mixant leurs élèves avec l'appui d'une personne en service civique, mais qu'elles n'ont plus, elles ont donc décidé de pratiquer séparément. Madame J. ressent maintenant le problème de corriger seule la file d'élèves. Ils écrivent tous, même ceux qui ont plus de mal mais que l'on incite facilement par quelques interactions. Madame J. est encore plus étonnée de la qualité des commentaires que font les élèves lors de la lecture des textes, pour des élèves de cet âge-là et pour une première séance (elle explique comment le texte de Pablo a été enrichi et mis au net la semaine précédente). Comme lorsqu'elle corrige avec eux le texte, elle trouve que l'on balaye plein d'aspects du programme, c'est un travail très riche et dans lequel les élèves sont très volontaires et impliqués. Il faut cependant trouver un autre moyen de faire pour limiter la file d'attente. Mais ça ne peut pas être de corriger en leur absence, car c'est l'interaction sur leurs erreurs qui est importante. Elle fait la demande de revenir plus en détail sur les points importants de cette pratique, éventuellement en visioconférence avec l'École Freinet. Sa piste d'aménagement prioritaire : trouver une organisation pour éviter la file d'attente. Elle souhaite comprendre l'importance des *tâtonnements* au tableau pendant l'écriture des textes. Elle voudrait passer un temps plus long de correction dans les rangs, en incitant chaque élève à s'autocorriger, et pour cela bien montrer aux élèves comment utiliser *Champion* dans ce cadre-là, mais aussi les textes déjà travaillés, et tout autre support. Elle envisage de faire écrire le *texte*

²³⁸ Observation de HLG. Pour le récit des situations, nous écrivons au présent de narration.

libre par 1/2 classe un jour sur deux, pendant ce temps l'autre groupe travaillera sur la langue (des lectures, des exercices), et les élèves illustreront aussi leur propre texte quand ils ont fini.

Lundi 16 novembre 2020 (15h-17h30), pour notre deuxième observation²³⁹ en CE2, c'est la lecture des textes et le texte au tableau. Un autre moment que celui du jeudi matin est donc dédié à la pratique du *texte libre*. Le lundi après-midi (après la récréation) est un temps consacré à la lecture des textes, au choix d'un texte et à sa mise au net au tableau. Chaque enfant va sur l'estrade, devant le tableau, lire son texte. La classe comprend 18 élèves et ce moment doit permettre à tous de passer lire son texte. Les enfants sont très motivés, et se montrent d'emblée très impatients de communiquer leur texte. Aucun ne refuse de lire son texte. Madame J est assise sur une table inoccupée, dans la classe. Elle prend assez peu la parole, si ce n'est pour demander aux enfants de "lire plus fort", ou d'interroger les enfants qui veulent réagir après la lecture d'un texte. Tous les enfants qui ont quelque chose à dire sur le texte lu, et qui lève le doigt, sont interrogés par Madame J. Et dans cette classe, tous les enfants lèvent le doigt après chaque lecture. On constate que les enfants ont souvent tendance à parler de leur expérience personnelle, plutôt que de commenter le texte lu. Madame J précise qu'il s'agit bien ici de dire ce que l'on pense du texte tel qu'il a été écrit. C'est un moment qui dure environ une heure. Dans un second temps, vient la pratique de choix du texte. Madame J a noté sur un petit papier lors du temps de la lecture son choix parmi deux textes. Mais elle ne va pas tout de suite dire lesquels. Dans un premier moment, elle fait un tour de table pour que chacun exprime quel texte il souhaiterait voir travailler au tableau. Ce moment prend aussi un temps assez long. Parmi les textes relevés par les enfants, elle retrouve le choix des deux textes qu'elle a sélectionnés. Elle explique alors aux enfants qu'elle a fait son choix parmi deux textes (les élèves ne semblent pas très enthousiastes à ce moment-là et montrent des signes de frustration). Elle leur dit : « c'est aussi moi qui décide quel texte sera choisi ». Les textes de deux petites filles sont alors annoncés par Madame J. Elle fait un nouveau tour de table, pour que chacun choisisse l'un des deux textes. Finalement, c'est à l'unanimité que l'un des textes est choisi. L'autre petite fille semble déçue « mais tout le monde aura à un moment donné son texte choisi » déclare Madame J. Vient le dernier temps, celui du texte au tableau. Une petite fille est désignée par Madame J pour aller écrire la première phrase au tableau blanc interactif (TBI) sous la lecture de l'auteur du texte, et de même pour les autres phrases. Une fois le texte écrit, la professeure va au tableau. Elle corrige certaines erreurs orthographiques, et d'autres erreurs sont rectifiées de façon coopérative avec la classe. Elle réécrit également certains passages pour plus de lisibilité, et elle interroge la classe pour procéder à « l'enrichissement du texte ». Ces rectifications sont mineures, et voici le texte :

« Mon chien, Rio, fait des bêtises tout le temps. L'année dernière, avec ses pattes, il a poussé la table dans mon jardin. Ensuite, le verre est tombé et il s'est cassé. Mais il est rigolo, très gentil et mignon ».

Une discussion s'engage entre nous une fois les élèves sortis. À propos de la lecture des textes, Madame J considère que ce moment est trop long. Elle convient qu'il n'est peut-être pas nécessaire d'interroger toute la classe à ce moment-là, et qu'il importe que ce temps de lecture permette de faire émerger le choix du texte. Elle pourrait mettre en place un « élève président »

²³⁹ Observation de FMP.

qui pourrait gérer les prises de parole, ce qui lui permettrait d'être encore plus en retrait. Ensuite à propos du choix du texte, elle trouve que c'est un moment assez difficile. Comment induire le choix du texte tout en laissant une marge de liberté aux élèves dans ce choix ? Elle propose de faire émerger du groupe un choix entre plusieurs textes, dont on pourrait noter les initiales des auteurs au tableau. Nous revenons plus en détail sur la démarche, telle qu'elle est pratiquée à l'École Freinet, de la mise au net du texte :

- Un enfant désigné par le président écrit une phrase (puis un autre, et ainsi de suite, pour chaque phrase).
- Le texte est retravaillé phrase par phrase.
- Ce sont les enfants qui doivent repérer les erreurs, et doivent tenter de les corriger.
- Des améliorations du texte sont proposées, et il est demandé à l'auteur du texte s'il est d'accord pour modifier son texte.

De façon générale, Madame J dit « apprécier cette activité avec les enfants, et se sentir bien dans l'activité ». Elle s'étonne particulièrement de la participation de certains enfants, qui dans d'autres situations refusent parfois de travailler. Nous observons que le groupe a aussi un effet sur certaines paroles d'enfants. Par exemple, lorsqu'un élève déclare dans son texte, non sans une certaine fierté, qu'il « fait ce qu'il veut chez lui », les autres réagissent immédiatement, et s'en étonnent. On ressent alors une certaine gêne de la part de cet enfant. Madame J prend rapidement conscience de points qui pourraient être améliorés dans sa pratique. Notamment le moment du choix du texte qui semble compliqué pour elle. Son emploi du temps ne semble pas, pour le moment, modifié par sa pratique du *texte libre* instituée lors de deux créneaux fixes dans la semaine. Elle précise qu'elle n'initie pas la stagiaire qui la remplace le jeudi à cette pratique du *texte libre*.

Mardi 17 novembre 2020 (9h-10h05), nous procédons à une observation²⁴⁰ dans la classe de CP. Madame C. distribue à ses élèves des cahiers de texte. Les élèves peuvent s'aider à écrire par groupes de deux. Ils peuvent utiliser le manuel *Ribambelle pour écrire*. Madame C circule dans la classe et aide les élèves pour l'écriture en insérant elle-même dans leur texte les mots qui manquent. Pour les aider, elle utilise la technique Borel-Maisonny. Au bout d'une trentaine de minutes, ceux qui ont terminé leur texte relisent ce qui s'appelle leur « cahier de lecture », ils analysent l'image qui s'y trouve, lisent le texte, et colorient la fiche. La lecture des textes (c'est-à-dire la présentation orale des textes à la classe) aura lieu le jeudi après-midi. Une courte discussion s'engage entre nous pendant la récréation. Nous proposons à Madame C d'écrire plutôt dans la marge les mots dont les élèves ont besoin. C'est le modèle à recopier pour l'élève, et les mots écrits dans la marge cela constitue une liste de mots nouveaux que les élèves doivent apprendre. Madame C. demande que l'on se retrouve dans une semaine pour une discussion commune sur ces premières séances de *texte libre*.

Jeudi 26 novembre 2020 (16h30-17h50), nous nous réunissons pour rediscuter en particulier de la pratique du texte au tableau. Madame J rappelle que l'écriture du texte a lieu dans sa classe le jeudi matin une semaine sur deux. La lecture des textes et le texte au tableau a lieu le lundi après-midi. Elle a toujours une difficulté pour finir la lecture, car cela dure trop

²⁴⁰ Observation de FMP et HLG.

longtemps, pour le choix du texte, et le travail du texte au tableau. Une autre difficulté est que les deux professeures ne sont que trois jours dans la classe puisqu'elles sont formatrices. Nous indiquons que pendant la lecture des textes, il ne doit pas forcément y avoir de discussion. Un élève peut lire son texte et retourner s'asseoir ensuite. La professeure ne doit pas forcément provoquer de discussion si la discussion ne vient pas spontanément des élèves. Mais si des élèves interviennent de manière oiseuse, la professeure peut interrompre et appeler le lecteur suivant pour accélérer la présentation. Madame J suggère qu'il est alors préférable d'annoncer une heure de fin de cette séance (présentation, choix, mise au net). Ensuite, nous précisons que pour le choix du texte, le vote n'est pas toujours nécessaire et n'est pas une obligation. En revanche, tous ceux qui ont écrit et terminé leur texte doivent le présenter. Avant la lecture des textes, un élève peut annoncer : "On relit son texte" (silencieusement, pour bien le maîtriser). Nous proposons également de demander aux élèves, pour la lecture des textes, de parler fort, et de bien placer l'intonation. Les élèves peuvent alors intervenir pour demander des éclaircissements sur certains aspects, mais ne pas s'engager dans de trop nombreuses remarques. Quand tous les textes sont lus, un élève peut demander à la classe : "Qui présente son texte pour le choix ?". Il écrit au tableau les initiales en colonne de ceux qui voudraient que leur texte soit choisi. S'il y a 18 élèves, la majorité est 9 : *qui pense que le texte de Untel (premier dans la colonne) devrait être choisi ?* (On lève la main, et l'élève met le nombre à côté de l'initiale). Si la majorité est atteinte on arrête le comptage. Mais certains jours, c'est la professeure qui peut induire le choix du texte. Il n'y a pas de règle stricte de fonctionnement. Il faut que ce soit vivant. Pour étayer ces échanges, nous visionnons pour la première fois un moment de pratique à l'École Freinet sur la lecture des textes et le travail du texte au tableau dans la classe de Nicolas Kœssler.

Après ces quelques semaines d'expérience, les professeures se disent très volontaires pour que notre coopération se poursuive.

3.1.3.2. Dans l'école B

L'expérience qui s'est engagée dans cette école est la plus complexe. D'abord parce qu'elle a concerné au départ quatre classes, dont trois ont choisi de fonctionner parallèlement en classes multiniveaux (CP-CE1-CE2), la quatrième étant un CE2. Dans cette école, une dynamique particulière s'est engagée, sans doute du fait de l'habitude de travailler ensemble de ces professeures, et de leur forte motivation à expérimenter le *texte libre*.

Le jeudi 22 octobre 2020 (10h30-12h30) eut lieu la première réunion demandée par les quatre professeures²⁴¹ dans une salle de l'université de Lorraine (campus Lettres et Sciences Humaines de Nancy)²⁴². Elles souhaitent que l'on dégage ensemble les principales caractéristiques *pratiques* de ce que l'on appelle *texte libre*. Nous insistons sur le changement de place du professeur, dans cette pédagogie. Nous échangeons librement à propos de la seule classe observée²⁴³ dans *l'école B* pendant ce premier trimestre, qui est la classe de Madame L. Voici ce que nous avons observé :

²⁴¹ Madame L, Madame R, Madame A, Madame O.

²⁴² Réunion avec FMP et HLG.

²⁴³ Observation de FMP.

- L'écriture du *texte libre* ne débute qu'à 8h50, après des rituels. Les enfants semblent contents d'écrire, mais l'activité commence par un long rappel de ce qui a été fait lors de la précédente séance : « Qu'a-t-on appris lors de la dernière séance ? » Réponse : « on a appris à se corriger, à apprendre des mots, à s'écouter, à mettre des apostrophes ». La professeure poursuit : « Quel est l'objectif du *texte libre* ? » Réponse : « ça sert à prendre du plaisir à écrire ce qu'on veut, on a choisi un texte collectivement, on a enrichi le texte ». Madame L donne encore des indications de consigne : elle indique aux enfants qu'il n'est pas nécessaire de terminer un texte pour pouvoir en commencer un nouveau « on fait comme on veut, soit on termine, soit on commence un nouveau texte ». Elle laisse entendre que certains textes ne seront pas corrigés. Les élèves commencent à écrire à 8h58. Madame L fixe le temps de l'écriture à 15 mn. Elle se place au fond de la classe avec un groupe de CP. Elle leur dicte des mots qu'ils doivent écrire sur leur ardoise. Les CE et 2 CP plus avancés sont à leur table (disposée en îlot). Certains enfants (deux au plus) n'ont pas d'idée de texte, d'autres sont très influencés par le premier texte qui a été choisi dans la classe et mis en référence :

« Bonjour, j'ai 8 ans. J'adore le dessin et le handball. Tous les étés je vais chez mon papi et mamie à Bénodet. J'adore me baigner dans la mer froide et faire des châteaux de sable. Ma couleur préférée est le jaune ».

Au bout d'un certain temps, Madame L discute avec les CP pour savoir si tous ont une idée de texte. Certains n'ont pas d'idée, et elle les aide à en trouver une. Dans le même temps, certains CE vont au fond de la classe faire lire leur texte à la professeure. Elle les félicite. Peut-être pourrait-elle commencer ici à corriger certains textes. À 9h30 : Les enfants se mettent en cercle, « en formation tricyle ». C'est le moment de la lecture des textes. Mais la lecture des textes s'avère trop longue (environ 30 minutes pour la lecture de 4 ou 5 textes). La professeure est omniprésente, et mène les débats en interrogeant les élèves, en leur posant des questions, etc. Or, ces échanges ne sont pas sur le texte, mais essentiellement basés sur sa cohérence, et sur les liens logiques entre les différentes phrases du texte. Par rapport au premier texte, nous discutons pendant la récréation de la façon dont il peut être mis en valeur (affichage, écriture, place dans la classe...) et servir réellement de référence pour les autres élèves. Certains points sont à revoir dans la correction des textes : abandonner la correction au stylo rouge, ne pas souligner tout le mot mais seulement là où est l'erreur, penser à écrire dans la marge les mots trop difficiles pour l'élève, et le texte doit être entièrement corrigé.

Les professeures ayant demandé que l'on poursuive les échanges engagés le 22 octobre, nous avons décidé de nous réunir le mercredi 9 décembre.

Le mercredi 9 décembre 2020 (9h30-12h30), à l'université, cette réunion a permis de présenter des *clips* de la pratique du *texte libre* à Vence (accueil, tâtonnement au tableau, lecture des textes, choix du texte, textes au tableau). Des échanges entre les différentes phases expérimentées dans les classes et la pratique à Vence permettent de préciser de nombreux points, et de clarifier notamment la question du tâtonnement au tableau, qui intrigue particulièrement les professeures – avant cette réunion, nous avons eu un échange téléphonique avec l'inspectrice de la circonscription, très favorable à notre projet, expliquant que d'après elle

« travailler avec des chercheurs place les profs dans des postures réflexives qu'ils n'ont pas forcément lors des formations continues ordinaires ». Lors de la réunion, nous apportons des précisions sur le projet de recherche (9h30-10h30), car les professeures se demandent comment travailler concrètement avec des chercheurs : la coopération professeurs-chercheurs (les places spécifiques et l'horizontalité) ; la méthodologie ascendante ; le cas spécifique de la formation des professeurs à Vence ; le détour par la question de la filiation pédagogique entre générations à l'École Freinet ; le problème de la traduction pour des classes avec similitudes (classes multiniveaux) et différences (pédagogie ordinaire) ; adaptation d'un système rigoureux (l'institution du *texte libre*) à un milieu donné (voir ce que cela bouscule dans la classe) ; le problème majeur de l'emploi du temps et les obstacles qu'il peut constituer. Nous réfléchissons ensuite aux étapes qui constituent l'institution du *texte libre* (10h30-11h30). Nous montrons quelques épisodes didactiques sur vidéos et nous décrivons les 15 étapes (Prot, 2018), puis nous choisissons ensemble certains moments-clés à approfondir :

- l'accueil, individualisation et coopération ;
- “priorité au texte”, écrire en arrivant (la question des contenus des premiers textes) ;
- les tâtonnements au tableau (reconstruire la conception de l'usage du tableau dans la classe pour les enfants, et pour les professeurs) ;
- modification de l'organisation de l'espace, le matériel ;
- le processus de correction, l'autocorrection ;
- la recopie du texte (choisi ou individuel ?), son illustration ;
- remarques sur l'apprentissage de l'autonomie pendant la pratique de l'écriture et la coopération entre élèves ;
- “c'est la lecture des textes” : la place du maître, la discussion sur les textes, la question du choix ;
- le texte au tableau, travaillé phrase par phrase.

Nous abordons ensuite la question de la fréquence de la pratique, l'importance de travailler le texte chaque jour : les apprentissages se font au cours de cette pratique riche et complète ; mais aussi l'importance de proposer par ailleurs des exercices d'entraînement ; concentration du professeur sur les éléments abordés chaque jour (mémoire didactique de la classe) et sur les difficultés spécifiques de chaque élève ; avoir le programme en arrière-plan ; réfléchir à une synthèse pour les parents. Les professeures disent souhaiter rapidement faire un point spécifique sur le texte au tableau en CP. Elles souhaitent également travailler sur leurs propres films. Elles veulent aussi prévoir une réunion où elles pourraient se rencontrer entre collègues des différentes écoles. Notre prochaine rencontre est prévue en janvier 2021. Les professeures de l'école B ont été très demandeuses d'échanges et de discussions pour mieux se représenter ce qu'elles allaient pouvoir expérimenter.

3.1.3.3. Dans l'école C

Dans cette école exerce Madame F. ; sa classe de CM2 est très hétérogène ; elle comprend 28 élèves, dont certains sont agités voire insolents. C'est ce que nous explique la professeure lors de notre première rencontre.

Vendredi 9 octobre 2020 (16h30-18h)²⁴⁴. La classe est plutôt spacieuse, il y a un tableau blanc interactif, un bureau et une estrade au fond de la classe, quelques affichages. Les enfants sont placés individuellement, chacun à son bureau. Il y a au fond de la classe un petit îlot de quelques tables regroupées. Madame F présente une pile de cahiers recouverts d'un protège-cahier orange, ce sont les cahiers « d'écrivain » de chacun des élèves de sa classe de CM2. Nous reparlons rapidement de la réunion de prise de contact qui avait eu lieu le 21 septembre dans *l'école B*, et des conditions dans lesquelles elle s'est déroulée. Madame F dit avoir ressenti un certain malaise durant cette réunion du fait des prises de parole péremptoires du directeur qui n'avait pourtant pas été invité à y participer. Elle explique ensuite qu'elle a commencé le travail sur le *texte libre* avec ses élèves. Initialement, elle avait débuté un travail à partir de la méthode Picot de Bruno Germain « les textes courts ». Cette méthode consiste à proposer aux élèves d'écrire un texte en suivant une consigne imposée, mais la règle est de ne pas dépasser une certaine longueur pour le texte. Cette longueur est matérialisée dans le cahier par le tracé d'un trait rouge au stylo bille. Ces textes ne sont pas corrigés, et la professeure met un *smiley* dans la marge indiquant le degré de réussite du texte selon sa propre appréciation. Le code a été défini avec la classe. La consigne du dernier texte court était : « Raconte ton pire cauchemar ». Madame F a observé que certains élèves sont frustrés de ne pas pouvoir écrire au-delà de la limite tracée en rouge sur leur cahier. Elle a proposé aux élèves de sa classe d'écrire un texte selon cette autre consigne : « On peut écrire tout ce que l'on veut, les idées que l'on a dans la tête, et se dire que quelqu'un va lire notre texte ». Tous les élèves de la classe ont écrit un texte, sauf une petite fille qui n'écrit pas sans l'aide de la professeure. Madame F n'a pas procédé à la correction de la langue de ce premier « texte libre ». Elle a par ailleurs fait lire leur texte aux enfants volontaires. Les volontaires ont lu leur texte assis à leur place.

Plusieurs questions venant de Madame F ont alors émergé.

Premièrement, la question de la notation des textes. Elle utilise des *smileys* pour évaluer les écrits des élèves selon la méthode Picot. Elle se demande si l'on trouve cela pertinent pour « évaluer les textes des enfants ». La question qui se dissimule derrière ce premier point semble être celle de la visée même de l'écriture « libre ». Comment dépasser la simple attente des élèves d'être évalués ? Comment mettre en œuvre un véritable mouvement d'écriture des enfants sans que celui-ci soit l'effet d'une volonté de recevoir une récompense sous la forme d'une note ? Ces questions sont très intéressantes car elles constituent en effet l'un des obstacles du passage au *texte libre*. Nous discutons alors de la visée du *texte libre*. Madame F est d'accord avec l'idée que les textes doivent être lus, voire diffusés plus largement qu'au sein de la classe. Cependant, elle ne semble pas prête à réaliser un journal scolaire comme à l'École Freinet (*Les Pionniers*), ou même à s'investir dans la création d'un journal numérique. Néanmoins, elle évoque un projet en préparation qui permettrait de valoriser les textes des enfants. Ce projet est un projet coopératif avec la classe de CP intitulé « lecture offerte » où les enfants de CM2 vont aller lire leurs textes aux élèves de CP. Nous n'évoquons pas (pour le moment) d'autres pistes permettant de valoriser davantage l'écriture.

Deuxièmement, Madame F souhaite aborder la question sur la correction des textes. Les textes écrits selon la méthode Picot ne sont pas corrigés dans la foulée de l'écriture. Mais après la production de plusieurs textes, il est prévu par cette méthode de revenir au premier texte afin

²⁴⁴ Observation et entretien avec FMP.

d'en apporter la correction orthographique, lexicale, grammaticale. Cela ne convient visiblement pas à Madame F, qui estime que la correction des textes arrive trop tardivement dans le processus d'écriture et, du coup, que ce processus s'apparente à une écriture par jets successifs. Nous évoquons certains aspects à l'œuvre lors de la correction des textes à l'École Freinet : utilisation du crayon de papier, correction individuelle auprès du professeur, tâtonnements au tableau, utilisation d'outils par les élèves leur permettant de s'autonomiser. Ces pistes intéressent beaucoup Madame F.

Troisièmement, elle soulève la question de la lecture des textes. Elle fait lire les textes aux élèves volontaires, ceux-ci restent à leur place. Nous évoquons la manière de lire les textes à l'École Freinet. Elle semble intéressée par le fait de faire changer les enfants de place afin de les mettre en demi-cercle pour qu'ils puissent s'écouter mutuellement. L'estrade au fond de sa classe pourraient permettre une telle organisation. Nous pointons ici l'intérêt de valoriser les textes écrits puis lus par les enfants.

Quatrièmement, Madame F s'interroge à propos des élèves en difficulté ou qui n'écrivent pas. Une fillette de la classe n'écrit pas de son propre mouvement. La professeure lui a proposé de s'enregistrer sur une tablette. Elle a également écrit le texte de la fillette par le biais d'une dictée à l'adulte. Comment aider cette petite fille qui n'écrit pas et ne souhaite pas lire son texte à la classe ? L'idée centrale du *texte libre* est de permettre à tous les enfants de connaître le plaisir de l'écriture. Nous convenons donc de ne pas brusquer cette enfant, et dans un second temps d'envisager un travail coopératif avec un autre élève de la classe, ce qui permettrait à la professeure de ne plus être accaparée par cette élève lors de l'écriture des textes dans cette classe de 28 élèves. Pour ce qui est des enfants qui écrivent peu ou mal, la lecture des textes peut déjà être une piste pour savoir si le texte est compris par les autres enfants de la classe. Ensuite, nous convenons que le texte d'un enfant plus en difficulté peut être "choisi" comme texte travaillé au tableau.

Cinquièmement, Madame F s'interroge la fréquence d'écriture et son placement dans l'emploi du temps. Elle comprend l'intérêt d'une pratique quotidienne et régulière du *texte libre*, et elle envisage la possibilité de faire entrer d'autres disciplines comme la grammaire ou l'orthographe dans la pratique du *texte libre*. Pour commencer, elle décide de fixer un créneau de 45mn tous les vendredis matin dans l'emploi du temps. La lecture des textes se fera quant à elle sur plusieurs jours, dans un petit créneau horaire. Enfin, concernant la correction des textes, elles se fera pendant un moment de travail en autonomie des élèves. Comment intégrer ce projet dans la classe afin de mobiliser les enfants ? Elle explique que les relations sont tout à fait transparentes dans sa classe, et que si nous venons observer sa classe, elle a le souhait de parler en amont du projet. Elle propose de dire quelques mots de Freinet aux enfants. Elle veut également lier ce projet d'écriture à un projet plus vaste sur la coopération, ce qu'elle envisage de faire avec la lecture au CP. Nous convenons qu'elle pourra montrer aux enfants le film de douze minutes (*L'éveil poétique*) réalisé par Nathanaël, ancien élève de l'École Freinet, pour sa maîtrise de cinéma.

Nous sommes invités à venir observer son travail le mois suivant.

Le vendredi 6 novembre 2020 (9h15-10h30)²⁴⁵, les enfants se lèvent lorsque nous franchissons le seuil de la porte de la classe. Ils disent bonjour en chœur. Madame F leur dit de se rasseoir, elle s'approche de la porte et nous propose de nous présenter directement aux élèves. Quelques mots sur ce qui nous amène à les rencontrer dans leur classe, puis elle leur demande s'ils ont des questions. Il faut préciser que les enfants de cette classe ont visionné quelques jours auparavant le film de Nathanaël. Ils questionnent sur l'École Freinet. « Où est située l'École ? » Nous regardons alors sur la carte de France, pour situer Vence. « Par quels moyens on peut s'y rendre ? Combien de temps faut-il pour y aller ? Pourrait-on y aller en vélo ? » C'est surtout sur la localisation de l'école et sur la façon de s'y rendre qu'ils s'interrogent, probablement parce qu'entre-temps, la professeure leur a dit que les questions pouvaient être en lien avec une précédente leçon de géographie (sur les moyens de transport). Nous parlons très sommairement du relief particulier du paysage Vençois, ainsi que des *Baous* qui entourent l'école. Puis Madame F lance l'activité du *texte libre* prévue dans son emploi du temps, c'est-à-dire tous les vendredis matin entre 9h15 et 10h15. Elle rappelle à tous l'ensemble des outils qui sont disponibles pour l'écriture des textes. On trouve : des dictionnaires, des dictionnaires des synonymes, des Bescherelle, des fiches plastifiées avec l'orthographe des mots invariables (par ordre alphabétique). Ces documents sont disposés en plusieurs exemplaires sur une table à l'entrée de la classe. Chaque enfant dispose en outre d'un code de correction. Les enfants commencent à se déplacer et déplacent leur chaise pour se mettre en groupes (groupes de 3 élèves, des binômes, et des enfants travaillant seuls également). Un enfant cherche dans le dictionnaire des synonymes, aidé de son camarade, un synonyme du mot « rayon », car il y a « des répétitions » dit-il. Le mot qu'il trouve est le mot « couloir ». Celui-ci semble lui convenir. Après passage de la professeure, il optera finalement pour le mot « rayonnage ». Les enfants l'interpellent sur des difficultés qu'ils rencontrent, et qu'ils ne parviennent pas à corriger (même à plusieurs) dans leur texte. Parmi les difficultés rencontrées, beaucoup se heurtent à des problèmes de conjugaison : accord du participe passé avec le sujet, terminaisons des verbes au présent, concordance des temps, terminaison du verbe en “é” ou “er”. Il semble que certains soient un peu démunis pour utiliser correctement le Bescherelle. D'autres semblent en difficulté dans l'application de certaines règles. Certains enfants éprouvent des difficultés plus profondes. Par exemple, sur la segmentation des mots : « alère » pour « a l'air ». L'enfant cherche alors le mot « alère » à la lettre a du dictionnaire. Chaque enfant a écrit un texte, sauf une petite fille qui explique qu'elle enregistre “son texte” sur une tablette et que c'est la maîtresse qui le réécrit. Dans cette séance, elle participe à la correction du texte de sa camarade. Certains enfants ont écrit de longs textes, d'autres quelques lignes. Un enfant a écrit plusieurs textes (assez longs) sur une série télévisée qui le passionne particulièrement. Il dit vouloir être plus tard écrivain. Madame F passe auprès de chacun pour fournir son aide. Après un moment, elle se met à son bureau (car elle souffre du dos, « les enfants sont au courant ») et ce sont eux qui viennent à elle, en file indienne. La plupart des enfants en sont à la correction du texte. Certains l'ont terminé, et attendent la validation de la professeure pour recopier leur texte au propre. À l'issue de la séance, certains ont recopié leur texte au propre. Sur leur cahier, les enfants manquent de place pour effectuer les corrections. En effet, très peu ont passé des lignes. Ils n'ont parfois pas

²⁴⁵ Observation et entretien avec FMP.

accès aux outils qu'ils recherchent (Bescherelle, dictionnaire) car ces outils sont en nombre limité. Les enfants n'utilisent pas le tableau. Le niveau sonore est assez élevé en fin de séance.

Pendant la récréation, Madame F explique qu'elle, mais aussi les enfants, est frustrée de devoir arrêter brutalement la séance ("c'est l'heure de la récréation, après nous avons mathématiques et sport"). Elle explique que cela pourrait se prolonger, mais... Elle remarque d'elle-même que ce serait pertinent d'intégrer un autre créneau consacré au *texte libre* dans l'emploi du temps. Où ? L'emploi du temps est déjà très chargé. Elle a par ailleurs des créneaux d'orthographe, ou de grammaire, et dit être gênée par les demandes institutionnelles. Comment respecter le programme en y intégrant le *texte libre* ? Or les enfants travaillent et sont actifs dans sa classe. Ils se frottent à la complexité de la langue, réfléchissent sur les difficultés qu'elle leur pose, utilisent des outils et sont dans la réalité de ce qu'est écrire. Elle acquiesce et sourit. Elle est tout à fait d'accord, et dit « il faut moi aussi que je me détende ». Ce terme est intéressant (détendre) car il montre en creux les crispations, les réticences, les craintes de S. quant à envisager non pas le temps de défilement des objets de savoir dans sa classe, mais d'appréhender le changement radical que serait la mise en œuvre d'un travail d'enquête par ses élèves. Je lui demande si cette année elle sera inspectée. Elle sourit à nouveau. Non, pas d'inspection en vue. Elle répète « il faut que je me détende. Je mets la barre haut, et j'ai un grand niveau d'exigence. Mais je pourrais le faire le mardi, ce serait bien le mardi ». Sa dynamique de classe est remarquable. Elle souhaite que l'on apporte dans sa classe des exemplaires des *Pionniers*. Nous lui proposons également de regarder lors d'une prochaine rencontre le film du texte au tableau dans la classe de Nicolas Kæssler. Nous convenons d'une nouvelle rencontre la semaine suivante.

Le vendredi 13 novembre 2020 (9h15-10h30)²⁴⁶. Nous avons convenu, à la demande de Madame F, de co-intervenir avec la professeure pour le texte au tableau. Cette partie du travail ne lui semble pas claire, et elle souhaiterait observer cette pratique afin de pouvoir « s'en inspirer ensuite ».

La classe est tournée face au tableau blanc interactif. Younes, dont le texte a été choisi est face aux autres élèves, son cahier en main. À tour de rôle les enfants sont interrogés pour écrire une phrase au tableau. Le reste de la classe est sollicité pour corriger le texte et y apporter quelques améliorations.

À la suite de cette séance, pendant la récréation, nous avons eu une discussion qui portait d'abord sur les échanges oraux entre élève. Lorsqu'un élève lit son texte, il est important qu'il le fasse à voix suffisamment forte pour qu'il soit bien entendu, et qu'il montre qu'il s'adresse à toute la classe. Ces échanges doivent être dynamiques et aller à l'essentiel : la professeure doit les stimuler et les diriger si nécessaire au début pour créer cette habitude. Cependant, Madame F a tendance à prendre longuement la parole lorsqu'elle intervient, ce qui la place en position trop haute par rapport aux enfants. Ses interventions devraient aller plus directement au but. Il importe aussi, dès à présent, de travailler la question de la *critique coopérative*. La difficulté est que cela ne doit pas provoquer de "règlement de compte" entre élèves, ce que fait remarquer tout de suite Madame F en évoquant la rivalité de certains élèves entre eux. La question est évoquée également de savoir comment se positionne l'élève qui dicte son texte par rapport à ce

²⁴⁶ Observation de FMP et HLG.

que proposent ses camarades. Ici Younes a d'abord accepté toutes les propositions, puis Madame F est intervenue pour lui dire qu'il n'était pas obligé d'accepter systématiquement. Ensuite, Younes trouvait l'idée de ses camarades bonnes, mais refusait de modifier son texte. Madame F s'interroge alors sur ses possibles interventions. C'est ce que l'on appelle « la part du maître ». Certains enfants de cette classe sont très en difficulté, et Madame F se propose donc de « faire venir en première période les élèves les plus efficaces » et ensuite « d'interroger les moins actifs », ou « choisir des textes des enfants plus en difficulté et faire intervenir les plus à l'aise ». On voit bien que la place du maître et sa fonction pédagogique ne vont pas de soi, et que les décisions d'action de la professeure nécessitent une délibération. La suite de l'entretien est une discussion sur la question de la gestion du nombre des élèves. À l'École Freinet, il existe le *plan de travail individuel*, et tous les élèves n'écrivent pas en même temps.

Madame F nous demande de prolonger cet entretien, nous la rencontrons à nouveau le lundi suivant.

Lundi 16 novembre 2020 (13h-13h30)²⁴⁷. L'objet est le retour sur la séance menée le 13 novembre concernant le texte au tableau. Un problème est souligné par Madame F : le port du masque pénalise particulièrement les 9 enfants les plus en difficulté (PAP, MDPH...) Nous informons Madame F que dans un entretien téléphonique ayant eu lieu la veille (le 15 novembre) avec elle, Brigitte Konecny disait à quel point le port du masque est anti-pédagogique, car l'expression du visage est un aspect essentiel de la relation didactique, notamment pour les élèves petits lecteurs. Madame F signale qu'elle a modifié son emploi du temps et qu'elle place l'écriture *chaque matin* à 9h-9h15 (plus une heure le vendredi matin). Nous proposons qu'elle place l'écriture à 8h30 pour l'entrée en classe pour favoriser la dimension d'*expression libre* dans le passage entre le milieu familial-social et le milieu scolaire. Nous proposons également d'organiser l'écriture par 1/2 classe pour limiter la file au moment de la correction, c'est le même problème que dans *l'école A*. Madame F imagine alors placer les 9 élèves en difficulté dans le même groupe avec des élèves les plus avancés pour du tutorat (ce qui devrait faciliter la correction des textes). Madame F fait part d'une préoccupation : parvenir à convaincre les parents du bien-fondé de cette expérience et les rassurer sur son intérêt pour affronter la classe de 6ème : le temps pris pour le *texte libre* n'empêchera pas de faire le programme, c'est une activité très riche et valorisante pour l'élève (elle pourra montrer aux parents le cahier d'écrivain, et c'est une activité qui débouche sur un média de diffusion du type Journal scolaire). Nous proposons également de développer les tâtonnements orthographiques au tableau : ce sera possible sur les 2 tableaux de la classe. Madame F souhaiterait organiser un voyage de sa classe à Vence et se demande si elle obtiendrait une la subvention de la Mairie. Elle souhaite une nouvelle réunion pour approfondir certains aspects de la pratique à partir d'extraits de films de l'École Freinet. Nous avons convenu d'observer la lecture au tableau qui allait avoir lieu le jeudi suivant.

Jeudi 19 novembre 2020 (8h30-10h15)²⁴⁸. Après un bref temps dédié à la cantine et la garderie, les enfants se placent face au tableau pour commencer la lecture des textes. Cette mise en place est assez coûteuse en temps, puisque de nombreux enfants sont obligés de se déplacer

²⁴⁷ Entretien avec FMP et HLG.

²⁴⁸ Observation de FMP.

et de déplacer les chaises. Il y a une présidente face à la classe. Madame F se place derrière. La majorité des enfants souhaitent lire leur texte. Ils lèvent le doigt, et interrogés par la présidente, ils se place à côté d'elle, face à la classe. Ils sont assis sur une chaise. Les enfants sont assez massés du fait du manque de place. D'emblée les discussions suite à la lecture s'orientent sur des questions de forme. Les enfants font des remarques concernant les répétitions dans le texte, ou sur les problèmes de ponctuation. La professeure intervient régulièrement pour demander comment il est possible d'améliorer le texte, comment remplacer les mots qui se répètent par exemple. Les échanges autour de chacun des textes sont assez long. Et ces discussions ne font pas émerger un ressenti ou ne vont pas dans le sens d'orienter tel ou tel choix du prochain texte au tableau. Pendant plus d'une heure les enfants vont lire leur texte, ce qui constitue certainement une séance beaucoup trop longue. Madame F propose aux enfants d'arrêter la lecture, pourtant certains souhaitent lire un second texte qu'ils ont écrit. L'activité se poursuit, jusqu'à l'heure de la récréation. Les enfants ont réalisé d'énormes progrès entre le tout premier texte et ceux-ci. Ils ont l'air très impliqués dans l'activité. Madame F manifeste un très visible contentement quant aux progrès des élèves. Elle est visiblement très étonnée de la rapidité de leur progression, et exprime sa satisfaction. Avant que les enfants partent en récréation il serait bon de faire un point sur les textes susceptibles d'être choisis. Car il y a beaucoup de textes, et comme la lecture doit se poursuivre le lendemain, il faudrait déjà faire un premier tri.

Jeudi 19 novembre 2020 (13h-13h30) nous poursuivons la discussion²⁴⁹. Madame F nous annonce qu'elle a effectivement changé son emploi du temps. Maintenant, elle prévoit tous les matins à l'arrivée des élèves à 8h30, un temps consacré au *texte libre*. Pendant ce temps, les enfants écrivent ou continuent d'écrire un texte. Elle nous explique que la question de diviser la classe en deux groupes pour faire le *texte libre* (un groupe en autonomie, un groupe qui écrit et le lendemain on change), cela pour alléger les corrections, ne lui convient pas. Elle a opté pour un autre fonctionnement. Lorsque la classe écrit, elle se poste à un îlot et corrige les textes des enfants de cet îlot. Chaque jour, elle change d'îlot. Elle explique aussi que la lecture des textes a été poursuivie : sur le tableau du fond de la classe, elle a continué à noter les textes préférés ou remarqués par les élèves, les noms des auteurs et le type de texte, mais aucun texte n'a encore été choisi. Nous abordons la question du *tâtonnement*. Madame F nous explique avoir tenté de le mettre en place, mais elle a l'impression que cela n'avait pas fonctionné. Elle avait fait tâtonner des enfants à plusieurs, et certains donnaient tout de suite la réponse à celui qui était en recherche. Nous lui expliquons que le *tâtonnement* se fait d'abord seul. Il s'agit pour l'enfant d'enquêter sur ce qui lui fait obstacle. Seulement dans un second temps les camarades ou le professeur peuvent intervenir. Puis nous commençons à visionner le film de Vence. D'abord la lecture des textes, où nous commentons le rythme assez rapide de lecture des textes. Certains textes ne sont pas commentés par la classe. Puis nous voyons comment le choix du texte est orienté par le discours de Nicolas Kœssler. Nous observons la posture résolument en retrait du professeur lorsque les enfants échangent entre eux. Nous convenons de deux prochains rendez-vous : dans la classe le matin à 8h30 pour que nous puissions observer le dispositif de correction des textes « en îlot » ; un autre rendez-vous pour poursuivre le visionnage du film sur le texte au tableau.

²⁴⁹ Entretien avec FMP et HLG.

Le jeudi 3 décembre 2020 (8h30-8h55), nous nous retrouvons en classe²⁵⁰. Les enfants arrivent en classe et s'installent. Ils sortent leur cahier orange, le cahier du *texte libre*. Madame F observe les différents îlots de la classe, et interroge les enfants pour savoir quel îlot n'a pas encore "été corrigé". Elle s'installe alors auprès d'un îlot constitué de trois enfants, et commence à corriger leur texte. Certains enfants corrigent leur texte, les erreurs sont soulignées au crayon de papier. D'autres, recopient leur texte au propre. Depuis la dernière visite du 19 novembre, sur le tableau blanc au fond de la classe il est écrit des noms d'enfants associés au type de texte qu'ils ont écrit. Un problème va se manifester lors de cette séance. Un groupe d'enfants a terminé la recopie du texte. Ils sont six, et se demandent ce qu'ils peuvent faire maintenant. Certains semblent ne pas savoir quoi faire, et d'autres disent qu'ils « n'ont pas le droit » de commencer un nouveau texte. Quelques minutes plus tard, ce groupe d'enfants joue au pendu. Après la séance, nous échangeons rapidement avec Madame F à ce sujet et elle dit qu'ils connaissaient la consigne qui était de débiter un nouveau texte, et non de faire un pendu. Elle ajoute que ces enfants, bons élèves, ont tendance à avoir une position de surplomb par rapport au reste de la classe. Sur la question du *tâtonnement*, bien qu'elle ait fait une annonce à la classe, disant « vous pouvez aller tâtonner », elle explique « qu'ils n'y vont pas ». La décision est de les envoyer elle-même au tableau pour tâtonner, lors de la recherche de l'orthographe d'un mot. Le démarrage de l'écriture du texte libre à 8h30 est bien installé, ritualisé, et constitue un progrès dans l'organisation de la classe.

Jeudi 3 décembre (13h-13h30), la discussion se poursuit²⁵¹. Madame F rappelle son actuelle organisation : les élèves écrivent chaque matin (lundi : écriture + lecture de textes + choix ; mardi : écriture + texte au tableau ; jeudi : écriture + texte au tableau ; vendredi : écriture + lecture de textes + choix). Elle travaille avec un ou deux îlots (environ six élèves). Pendant ce temps, vingt-deux élèves sont en autonomie et corrigent leur texte, ou le recopient, ou en écrivent un nouveau. Elle a tenté de résoudre ainsi le problème des élèves qui attendent qu'elle soit disponible pour les aider et corriger leur texte. C'est donc un point très positif que l'évolution de l'emploi du temps : les élèves écrivent chaque matin en arrivant en classe. Mais la difficulté reste que la pratique de correction est accaparante pour la professeure (c'est pourquoi elle ne travaille qu'avec un petit groupe). Les élèves en autonomie ne sont pas tout le temps en action. Quelle solution possible ? Retour sur l'hypothèse de diviser la classe en deux groupes : le lundi, le Groupe 1 écrit et le Groupe 2 fait des exercices d'entraînement ; le mardi le Groupe 2 écrit et le Groupe 1 fait des exercices d'entraînement ; le jeudi, tout le monde lit son texte + "qui le présente au choix ?" + choix du texte ; le vendredi : texte au tableau. Reste le problème d'organiser l'activité pour le groupe qui est en autonomie, par exemple avec des exercices auto-correctifs. On peut aussi imaginer d'articuler *texte libre* et *dessin libre* : un groupe entre en classe en écrivant, l'autre en dessinant. L'intérêt est de préserver la dimension de l'*expression libre*.

On voit que dans une pédagogie classique, la difficulté peut être de scinder la classe en groupes qui ne font pas la même chose, et laisser une partie des élèves en autonomie complète.

²⁵⁰ Observation de FMP.

²⁵¹ Entretien avec FMP et HLG.

Mais la professeure fait preuve de beaucoup de détermination pour transformer le fonctionnement de sa classe.

3.1.4. Deuxième phase de l'expérimentation : le voyage

Après avoir exposé la généalogie de notre projet, puis les conditions de sa mise en œuvre et le trimestre de démarrage dans trois écoles, nous allons résumer la longue suite de notre travail coopératif avec les professeures pendant ces trois années : un voyage pédagogique vers le *texte libre*.

Lors des deux trimestres suivants pour cette première année d'expérimentation, nous avons convenu de ne pratiquer que quelques observations et de laisser les professeures se familiariser avec leur propre pratique du *texte libre*. Nous avons prévu des réunions collectives avant la fin d'année pour réfléchir aux changements intervenus dans les classes.

L'expérience avec Madame F dans l'école C s'annonçait passionnante, mais tombée malade elle a dû renoncer dès la première année. Nous allons poursuivre notre voyage avec seulement l'école A et l'école B. Dans l'école A, la professeure Madame C a pris sa retraite cette même année et n'a donc pas été présente pour la suite du voyage. Dans l'école B, Madame O a obtenu un poste de direction qu'elle avait demandé, et a rejoint une autre école l'année suivante.

3.1.4.1. Deuxième partie de la première année

Voyons donc la suite de cette expérience.

Vendredi 8 janvier 2021 (8h30-10h), nous nous retrouvons²⁵² dans la classe de Madame A. Le *texte libre* commence dès l'entrée en classe à 8h30 (l'activité se terminera à 10h00 environ, temps de la récréation). En arrivant en classe, les élèves de CE1 et CE2 écrivent un texte sur leur cahier. Quelques élèves font des manipulations avec du matériel, les CP font une activité différente. Les enfants ont un cahier pour écrire leur texte. Le temps d'écriture est rapide, il paraît trop rapide. La maîtresse est surtout occupée par les plus petits, qui font une autre activité. Le problème est qu'en quelques minutes la majorité des enfants du CE ont presque terminé leur texte, et ils ne disposent pas d'outil pour corriger certaines erreurs. Il n'y a aucun texte affiché au mur, et ils ne tâtonnent pas non plus. Il est intéressant de remarquer que si l'on propose aux élèves seulement d'écrire un texte, la pratique du *texte libre* deviendra rapidement problématique pour l'organisation de la classe. C'est ensuite le temps de la lecture des textes au tableau. Les enfants se placent face au tableau. C'est l'enfant qui lit son texte qui donne la parole aux autres enfants qui posent des questions. Les échanges sont riches. Madame A n'intervient pas systématiquement dans les échanges. Mais ce temps de lecture dure visiblement trop longtemps. Les enfants commencent à se dissiper. Après la lecture des plus grands, vient la lecture des CP. Mais les enfants peinent à lire leur texte, notamment parce qu'il n'a préalablement pas été corrigé. Enfin, le choix du texte se fait au vote formel. D'abord un vote est organisé pour élire le texte des plus grands. Le vote se fait à main levée. Ensuite, et de la même manière, s'organise le choix du texte des plus petits. Il est évident qu'indépendamment

²⁵² Observation de FMP.

des difficultés pour Madame A de gérer le vote (les enfants lèvent plusieurs fois la main, ce qui fausse le vote), les enfants choisissent le texte du camarade. Il apparaît clairement que les difficultés rencontrées dans cette séance sont liées à un manque d'organisation de la technique du *texte libre*, mais dans notre projet de recherche il était important que le travail de réflexion soit conduit à partir des difficultés rencontrées dans les classes qui choisissent elles-mêmes comment intégrer cette pratique progressivement.

Vendredi 29 janvier 2021 (8h30-10h), également dans *l'école B*, nous retrouvons²⁵³ Madame R. La séance a été filmée. Lorsque les enfants arrivent en classe à 8h30, ils doivent exécuter une activité de mathématiques. Madame R les regroupe à 8h49, au centre de la classe. Elle passe des consignes. Il y a depuis janvier un nouvel aménagement de la classe : trois "pôles" sont organisés, ce qui suppose trois groupes d'enfants différents et de niveaux différents. Les enfants n'ont plus de place attribuée dans la classe. Il y a un pôle en "maths-recherche", un pôle en écriture (il s'agit de réécrire des phrases justes, c'est un travail à partir d'une fiche et du tableau), et un pôle *texte libre* pour l'écriture d'un nouveau texte. Les CP doivent écrire sur l'ardoise. Les CE sur le "cahier violet". À 8h55 Madame R distribue du matériel, et à 9h00 c'est le démarrage des activités. Pour ce qui concerne le *texte libre*, les enfants sont regroupés dans un îlot à proximité d'un tableau où ils peuvent tâtonner pour les écritures. Sept enfants font partie de ce groupe, dont deux CP. Les enfants ont intégré le fonctionnement du *tâtonnement*. Ils vont au tableau. Un enfant n'écrit pas de textes mais fait une sorte de BD. Un élève de CP dit « en difficulté » écrit son premier « vrai texte » (*à l'école j'aime bien mes copains*). Une fillette en CP écrit son texte sur l'ardoise puis le recopie sur une carte rose. À 9h46, c'est la fin de l'écriture des textes, et aussitôt il y a lecture des textes, mais l'élocution est très insuffisante pour capter l'attention et l'intérêt des auditeurs.

Lors d'un bref échange à l'issue de cette séance, nous abordons le caractère formel de cette manière d'intégrer le *texte libre* dans l'organisation de la classe. Il faudra en rediscuter. Nous convenons d'une prochaine réunion intermédiaire réunissant les professeures de *l'école A* et de *l'école B*.

Le mercredi 31 mars 2021 (9h-11h30), nous nous retrouvons à l'université. La discussion porte sur l'avancée de l'expérience, en pointant les aspects les plus intéressants et aussi les aspects les plus difficiles. Carmen Montès, qui a exercé à l'École Freinet de 1975 à 2009, est en visio-conférence avec nous depuis le Var pour échanger avec les professeures à propos de leur pratique. La première difficulté abordée concerne la gestion de la classe entière : Madame A trouve que la lecture des textes dure trop longtemps, ainsi que le choix du texte. Ses collègues lui suggèrent de séparer la classe en 3 groupes, pour travailler avec 8 élèves et laisser 2 autres groupes en autonomie (ce serait mieux pour corriger les cahiers, suivre les tâtonnements au tableau). Madame A dit que ses élèves sont habitués à tâtonner au tableau et que leur activité est en effet très intéressante. Nous faisons remarquer que la gestion de la classe est une difficulté qui se retrouve dans chacune des classes. Il paraît difficile de placer tous les élèves en même temps en écriture du texte. Carmen Montès précise que pour la classe de CP, le problème est spécifique, et qu'elle ne conseille pas de séparer les élèves. Le moment du texte

²⁵³ Observation de FMP.

au tableau est fondamental au CP, il doit être très vivant, il faut créer une ambiance de recherche, la différence de niveau entre élèves n'est pas un problème. La plus grande difficulté est au moment de l'écriture des textes et de la correction des textes. Madame L dit en effet qu'il est difficile de corriger les textes en temps réel, et qu'elle avait différé la correction. Mais Carmen Montès dit que s'il est effectivement difficile de gérer l'écriture des textes, il est essentiel de corriger avec l'enfant individuellement. Le *texte libre* est un travail sur la langue en profondeur, tous les aspects de la langue sont abordés de façon vivante ; au moment où les enfants écrivent, tâtonnent au tableau (ou cherchent dans le dictionnaire), le professeur surveille le tableau et peut aider, tous les autres peuvent aider, la coopération est importante ; quand le texte est terminé, les enfants viennent pour une correction du texte avec la professeure, et l'enfant repart travailler avec ce guidage. On ne lira à voix haute devant la classe que les textes corrigés. Il faudra être à l'écoute de l'autre, préciser sa pensée dans une ambiance d'échanges sur l'écriture, les enfants passent tous par l'écriture pour exprimer une pensée, une émotion, et c'est la vie qui entre dans la classe. Le texte ne doit surtout pas être réduit à de la grammaire, l'enfant s'empare de l'écriture, c'est encore plus essentiel aujourd'hui avec l'usage abusif qu'ils font des nouvelles technologies. Nous nous demandons ensuite si pour le choix du texte, il y a en général consensus ou pas parmi les élèves. Il importe que rien ne soit systématique, dit Carmen Montès. Quand un texte est important, en général les élèves le choisissent car ils ont une grande sensibilité aux autres, c'est une culture de la classe. Mais parfois c'est le professeur qui oriente, pour donner de l'élan, pour faire alterner les choix, en fonction de la situation. Madame O souligne qu'il existe des textes qui sont toujours meilleurs que les autres, comment alors imposer certains textes qui ne seraient jamais choisis, du fait des écarts de *niveaux* démesurés dans la classe ? Carmen Montès répond qu'il est simplement logique que ce ne soit pas toujours les mêmes textes choisis pour le Journal. La professeure peut par exemple demander : *qui n'a pas de texte au Journal ?* Car le Journal c'est le travail de tous. Ce genre d'intervention, c'est la *part du maître*. Nous ajoutons que cette notion de *part du maître* est très importante : la professeure doit apprendre à juger à quel moment elle doit intervenir et pour quoi, et à quel moment elle ne doit surtout pas intervenir. Carmen Montès veut également rappeler que les parents ont souvent dans leur tête une école de la compétition, mais dans le *texte libre*, au contraire, chaque enfant donne le meilleur de lui-même, et les enfants n'ont pas tous les mêmes objectifs (chacun veut *atteindre ses propres limites*). Le *texte libre* entraîne plus loin et fait changer les pratiques de classe. Carmen Montès insiste pour dire que le *plan de travail individuel* est un outil indispensable. Le *plan de travail* nécessite l'individualisation, pour que chacun soit toujours actif. Madame J a constaté que grâce aux *tâtonnements* au tableau, il y a beaucoup d'échanges très riches entre les enfants, c'est à la fois un *tâtonnement* individuel et un travail coopératif. Nous faisons remarquer que cela entraîne un changement de la place du maître dans la classe. Carmen Montès ajoute que le tableau est le lieu pour la recherche individuelle, pour essayer de *comprendre son erreur*, le maître pendant ce temps est dans la classe. Mais par moments, le maître va au tableau aider un élève et il fait participer la classe. Les *tâtonnements* sont vus par les autres, les enfants s'enseignent les uns les autres. On essaie de comprendre la démarche de chaque enfant. Madame R trouve que c'est un changement de paradigme pour la relation entre professeur et élève. Carmen Montès confirme que chaque enfant évalue comment *son propre travail* a été réalisé, quel que soit le résultat. Les enfants ne peuvent pas être du même niveau, ça n'existe pas, et chaque enfant est connaisseur de quelque chose, c'est ce qu'il faut mettre en valeur au lieu de faire l'inverse.

Au mois de mai 2021, les professeures de *l'école B* ont fait circuler ce document à propos de l'évolution de leur pratique (nous le reproduisons intégralement) :

« Une fois par semaine, chaque enfant écrit en une quarantaine de minutes un *texte libre* sur un cahier dédié à cette pratique. La liberté dans l'écriture est totale, tant sur le plan de la forme que pour le fond. Afin que l'enseignante soit présente lors de l'écriture du texte, la classe est organisée de telle façon que seul un tiers de la classe soit concerné par l'activité « texte libre » à un moment donné. Le reste des élèves est réparti en deux autres groupes qui fonctionnent de manière quasiment autonome pendant ce temps. Le pôle « texte libre » requiert l'attention de l'enseignante qui étaye, aide, encourage, propose, mais également s'efface face au petit groupe d'élèves. Les élèves du groupe s'aident mutuellement, donnent des idées, aident à orthographier certains mots. Cette phase est un réel enrichissement des uns et des autres, et des uns par les autres. Nous demandons également aux élèves d'avoir une vigilance orthographique dès lors qu'ils écrivent les mots. Tous les supports et aides sont permis. Les élèves s'approprient également le tableau dès qu'ils hésitent sur l'orthographe d'un mot. Ils notent les différentes écritures possibles de ce mot et sollicitent l'avis du groupe ou de l'enseignante, la bonne orthographe est alors entourée. À la fin de l'activité, les élèves qui ont produit un texte peuvent choisir de le lire à voix haute aux autres élèves de la classe. Après la lecture de chaque texte, il y a une petite phase d'échange. Les autres élèves de la classe font des retours rapides sur ce qu'ils viennent d'entendre, peuvent interroger des structures de phrases qui ne leur semblent pas forcément compréhensibles, signaler des répétitions, poser des questions sur certains passages. Tout ceci se fait dans un esprit constructif et bienveillant de coopération et d'entre-aide. La plupart du temps, tous les élèves souhaitent lire leur texte. Ensuite, lorsque les 8/9 textes ont été lus au reste de la classe, un texte est choisi par l'ensemble des élèves, selon des critères qui ont été définis collectivement en amont. Ce texte sera plus spécifiquement travaillé par l'ensemble des élèves. À la fin de la semaine, trois textes auront donc été choisis. La semaine suivante, les textes choisis sont retravaillés et toilettés. Cette nouvelle phase se déroule dans le cadre des mêmes groupes que lors de la production initiale : tiers de classe particulièrement suivis par l'enseignante tandis que les autres tiers travaillent en autonomie. Au sein de chaque groupe, l'on discute d'abord autour de la cohérence du texte et de sa compréhension, puis l'on corrige les erreurs d'orthographe. À la suite de ce travail, nous faisons des remarques d'ordre orthographique ou grammaticale sur le texte (les temps verbaux, les homonymes, synonymes, les constructions de phrases...). Pour finir, un document est imprimé, illustré par l'auteur du texte, contenant son texte toiletté ainsi que les remarques grammaticales du groupe-classe. Ce document est distribué aux enfants et est également conservé dans un support collectif de classe auquel on peut se référer constamment. Un point est parfois retravaillé en étude de la langue s'il est apparu dans plusieurs textes. La demande émane souvent des élèves. Ce que ce travail permet au sein d'une classe : Pour les élèves, des échanges très forts, des moments d'émotion intense qui ont soudé le groupe autour d'un vécu commun ; une qualité d'écoute importante ; un matériau d'étude ancré dans leurs préoccupations et donc plus aisé à appréhender ; sur un plan plus scolaire, une meilleure compréhension des objectifs de l'étude de la langue,

donc une meilleure acceptation des contraintes qui y sont associées ; de nets progrès dans la qualité des écrits ; un renforcement de la coopération entre les élèves à travers des moments de partage uniques. Madame L, Madame R, Madame A ».

Avant la fin de cette première année scolaire, Madame J de son côté souhaite une observation²⁵⁴ de sa classe.

Le jeudi 3 juin 2021 (9h-10h40), nous la retrouvons donc *in situ*. Les enfants ne commencent l'écriture du texte qu'à 9h. Madame J n'a pas encore pris la décision de leur permettre d'écrire dès l'entrée en classe. Elle fait quelques rappels rapides à propos de l'écriture des textes. Certains doivent terminer un texte, la plupart en écrire un nouveau. Tous ont une idée de texte. Les enfants tâtonnent au tableau de façon intéressante, elle demande qu'il n'y ait pas plus de trois enfants en même temps au tableau. Certains enfants se proposent spontanément d'aider ceux qui tâtonnent au tableau. Madame J circule dans la classe silencieuse, corrige sur les cahiers, mais régulièrement valide les *tâtonnements* au tableau. Mais on peut voir une élève qui bâcle son texte. Elle a un anti-stress sur sa table et préfère jouer avec, plutôt que de développer un peu son texte comme cela lui est suggéré. Madame J corrige toujours les cahiers en rouge. Il est dommage que les enfants ne disposent pas de dictionnaire.

Pendant la récréation, ces remarques sont faites, et Madame J reconnaît sa difficulté à modifier certaines de ses manières d'agir. Mais elle est très motivée pour poursuivre le processus d'expérimentation l'année prochaine, cela l'intéresse beaucoup. Nous revenons alors sur la difficile question de l'emploi du temps. Madame J pense qu'elle va parvenir à placer l'écriture du texte dès l'entrée en classe. Pour le moment, le texte libre n'est pas régulier dans sa classe. Elle souhaiterait passer à une séance de texte hebdomadaire : une semaine un créneau pour écrire et corriger, et la semaine suivante un créneau pour lire et travailler le texte au tableau. Elle souhaite donc faire apparaître le créneau "texte" dans son emploi du temps, mais c'est compliqué car elle poursuit en parallèle les leçons de français.

Il nous a semblé intéressant de communiquer à l'inspectrice un bilan de tout le travail de cette première année, et nous avons pris rendez-vous²⁵⁵ avec elle.

Le lundi 7 juin 2021 à l'université (9h-10h), nous avons abordé trois points principaux. D'abord la prise de conscience de la difficulté, par les professeurs, d'intégrer une technique comme le *texte libre* dans leur pédagogie, mais aussi leur motivation à le faire. Ce que nous avons fait : des visites régulières dans les classes avec photos et films, des co-interventions, des entretiens individuels, des visionnages de films, des présentations de documents, des réunions collectives, une visioconférence avec Carmen Montès, une rencontre à Nancy à venir (le 1 juillet) avec l'ancien professeur Nicolas Koessler et le professeur Thibaut Bouchet-Gimenez qui ont pratiqué le *texte libre*. Nous faisons un bilan mitigé sur l'engagement des différentes professeurs de notre collectif, dont certaines étaient moins disponibles.

Ensuite, nous indiquons les points de progression effective dans la mise en œuvre du *texte libre* : les élèves écrivent volontiers ; les professeurs sont enthousiastes ; la mise en place du

²⁵⁴ Observation de FMP.

²⁵⁵ FMP et HLG.

cahier des textes ; la division en groupes ; le tâtonnement au tableau ; la présentation-lecture des textes et choix du texte ; le texte au tableau et le travail sur la langue. Nous indiquons ensuite les points de difficultés : le problème spécifique du CP ; le problème de l'emploi du temps (placer l'écriture à 8h30, et sa fréquence dans la semaine) ; la place du professeur (autocorrection et correction, lecture des textes, choix du texte, texte au tableau) ; mieux comprendre le sens du *texte libre* (existentiel, dévolution et coopération, limiter les modifications du texte, éducation politique et diffusion) ; développer la pratique d'illustration et le dessin libre.

Enfin, nous indiquons les perspectives pour la rentrée prochaine : l'abandon de certaines collègues ; l'approfondissement nécessaire de la pratique ; la dispense d'animation pédagogique des professeures engagées dans cette recherche qui leur demande plus de travail que d'ordinaire. L'inspectrice nous annonce son départ en retraite et nous mettra en contact avec la nouvelle inspectrice de circonscription. Nous souhaiterions organiser un séjour à Vence pour les professeures du collectif, ce qui impliquera de leur fournir une autorisation d'absence.

Pour terminer cette première année, nous avons organisé une rencontre collective.

Le mercredi 7 juillet 2021 à partir de 17h15, avec Nicolas Kœssler, venu des Alpes-Maritimes, et Thibaut Bouchet-Gimenez venu de la Drôme, qui vont échanger sur leur pratique du *texte libre*. Après un tour de table de présentations, les professeures de *l'école B* présentent le bilan qu'elles ont communiqué au mois de mai. Cette présentation fait apparaître plusieurs points saillants. D'abord, chez les élèves, l'acquisition d'une plus grande liberté d'expression dans l'écriture, et d'une plus grande vigilance orthographique. Également, les trois professeures ont souligné l'autonomisation progressive de leurs élèves, leur meilleure capacité à travailler seuls, et le développement de leur pratique coopérative. Elles ont ensuite insisté sur les difficultés qu'elles essaient de résoudre, notamment l'organisation de la classe pour que tous les élèves n'écrivent pas en même temps, pour aussi que les échanges soient plus rapides lors de la lecture des textes avec des prises de parole bienveillantes. L'une des principales difficultés est de gérer l'hétérogénéité de la classe, et de mettre en valeur une suffisante variété de textes même lorsque certains sont peu élaborés. Les quatre professeures sont très impressionnées par la richesse des *tâtonnements* au tableau et par le sérieux avec lequel les élèves considèrent l'écriture. Alternativement, les deux collègues commentent les remarques de leurs collègues. Ils attirent leur attention sur le fait que dans la pratique du *texte libre* il y a un paradoxe pédagogique : *acquérir une non-maîtrise dans ce que l'on maîtrise*. Le maître éprouve nécessairement un besoin et un désir de maîtriser son action pédagogique, mais ce désir sera d'autant plus satisfait qu'il acceptera et assumera une part de non-maîtrise. Nous évoquons rapidement l'œuvre de Mireille Cifali qui a beaucoup traité de cette question, dans une approche clinique : le professeur doit travailler avec sa propre vulnérabilité. Il y a eu beaucoup d'échanges sur l'organisation du milieu et du temps : cette organisation relève de la maîtrise professorale, mais lorsqu'elle est suffisante le professeur peut se mettre en retrait en acceptant une autonomisation des élèves. Les deux collègues expliquent le fonctionnement du *plan de travail individuel*, qui permet de décharger le professeur d'une partie de la classe. C'est une avancée pédagogique essentielle qui peut être anxiogène lorsqu'on est habitué à une pédagogie classique, mais qui est extrêmement efficace. Les collègues insistent également sur l'importance que le texte libre soit prévu tous les matins dans la classe. Ils expliquent qu'à

l'École Freinet, de 8h30 à 10h chaque matin *c'est la priorité au texte*, et qu'environ une petite moitié ou un tiers des élèves de la classe écrivent. Pour encourager les professeures, ils ajoutent que le programme en langue française est traité dans le cadre de cette pratique. En outre, ils tiennent à signaler la *fonction thérapeutique* de l'écriture libre, mais aussi sa *fonction critique*. La pédagogie de Freinet est une éducation à la liberté critique. Une fois terminée cette discussion (18h30), nous partageons un convivial pot de fin d'année.

3.1.4.2. Synthèse des deux années suivantes

Après la première phase d'expérimentation, les deux nouvelles années de cette recherche ont donc réuni quatre professeures :

<i>école A</i>	<i>école B</i>
Madame J	Madame L
	Madame R
	Madame A

Les observations avec filmage, entretiens et réunions se sont poursuivis dans les quatre classes pendant ces deux années scolaires.

Pendant l'année 2021-2022, trois réunions collectives ont été organisées à l'université.

Mercredi 17 novembre 2021 (9h30-11h30) : Un tour de table sur les premiers contacts avec la nouvelle inspectrice, et sur la demande qui lui a été adressée de dispense des 18 heures de formation (pas de réponse claire de l'inspection pour le moment). Pas de réponse non plus sur la demande d'autorisation d'absence pour un séjour de deux journées (lundi et mardi) à Vence. Reprise des discussions sur l'important problème de l'hétérogénéité des classes, et sur la difficulté à instituer le *texte libre* au CP, surtout lorsqu'il y a aussi des non-lecteurs au CE. Mais la mise en place du *texte libre* se fait plus facilement et plus rapidement que l'année dernière. Les élèves qui en ont eu l'expérience l'an dernier coopèrent spontanément dans la classe. Les textes de l'année dernière ont été archivés et ils servent de référence pour cette nouvelle année.

Mardi 10 mai 2022 (17h-18h30) : Les professeures n'ont toujours pas obtenu l'autorisation d'absence de la part de l'inspectrice pour un séjour à Vence. Cela est mal vécu, car elles sont formatrices à l'INSPE, donc disposent d'une journée de décharge le lundi ou le mardi, et ne demandent donc qu'un seul jour de remplacement. Elles se sont engagées de façon volontaire dans un programme de recherche qui demande de l'énergie et du temps et elles demandent à faire un court séjour à Vence pour se former, en assumant elles-mêmes les frais de déplacement. Dans les quatre classes, le désir d'écrire des élèves est maintenant manifeste, ils sont très enthousiastes. Le *texte libre* est institué à 8h30 dans toutes les classes. Les élèves ont également plaisir à communiquer leurs textes, ils aiment coopérer. Voici quelques exemples de remarques d'élèves (chaque remarque concerne un élève différent) lors de la lecture du *texte libre*, qui sont communiquées lors de cette réunion :

“Je n'ai absolument rien compris à ton texte”

“Ton texte est beaucoup trop petit”
“Il manque des virgules, tu lis trop vite”
“Tu lis trop vite et tu n'articules pas”
“Il y a des mots que je n'ai pas compris”
“Tu parles d'endroits mais on ne sait pas où c'est”
“Un bouc qu'est-ce que c'est ?”
“J'ai pas entendu ce que tu as dit”
“On dirait qu'il n'y a pas de points dans ton texte” etc.

Tout cela a transformé l'ambiance de classe. Reste la question de la diffusion des textes. Aucune des classes n'a de Journal scolaire. Nous commençons à envisager de rédiger un article collectif de synthèse de cette expérience.

Mercredi 8 juin 2022 (10h-12h) : L'inspectrice a été invitée et elle participe à cette réunion de fin d'année. Pendant 45 minutes elle projette et commente un diaporama constitué d'éléments recueillis sur le *texte libre* dans les classes qu'elle a visitées cette année. Cette posture en surplomb est très surprenante car notre collectif se veut coopératif et sans aucune hiérarchie. Nous abordons ensuite le projet que les formatrices intègrent à leurs interventions en INSPE des présentations de leur pratique du *texte libre*. Les professeures de l'école B ont amélioré les activités proposées aux élèves qui sont répartis dans deux pôles de travail autonome, pendant que le troisième pôle est en écriture du texte. Tous les exercices proposés sont tirés des *textes libres* qui ont été précédemment lus dans la classe. Il reste difficile de gérer les CP dans les classes multi-niveaux, mais la coopération et l'entraide est un aspect constructif pour cette gestion. Les professeures font preuve de beaucoup plus d'initiative que l'année précédente et d'inventivité dans la complexification de l'organisation de classe.

Pendant l'année 2022-2023, le même protocole s'est poursuivi avec des visites de classe plus espacées, mais il a été décidé en début d'année que notre collectif participerait au troisième Congrès international de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) qui se déroulerait à Brest en novembre 2023. Les quatre professeures tenaient un carnet de bord dans lequel elles consignaient quelques notes sur leur pratique en vue de ce projet de communication dans le Congrès. Il s'agissait de récapituler les difficultés rencontrées et les transformations opérées dans la classe. Nous allons présenter successivement les quatre bilans particulièrement intéressants qui ont été rédigés par les quatre professeures au mois de juin 2023, en leur donnant la parole.

Madame J (école A) :

« Participer à cette ingénierie coopérative autour de la mise en place de l'institution *texte libre* dans des classes élémentaires en milieu ordinaire a soulevé de nombreuses questions. La première fut celle du temps. Comment intégrer le *texte libre* à l'emploi du temps de la classe ? À quelle fréquence ? À quel moment de la journée ? Lors de la première année d'expérimentation, j'ai commencé par prévoir un créneau *texte libre* d'une heure par semaine et je l'ai placé en fin d'après-midi. Il était difficilement concevable pour moi de bousculer tout mon emploi du temps. Cependant, l'accompagnement régulier par les chercheurs qui sont venus observer de nombreuses séances dans ma classe, leurs conseils et la pratique effective du *texte libre* m'ont fait

évoluer et j'ai changé mon emploi du temps pour placer le créneau hebdomadaire *texte libre* en début de matinée. Toutefois, au cours des premières années d'expérimentation, je n'ai pas réussi à envisager plus de séances par semaine par peur de manquer de temps pour réaliser tous les apprentissages imposés par les programmes officiels. C'est lors d'une réunion collective au cours de laquelle j'ai pu rencontrer et échanger avec des collègues ayant pratiqué la pédagogie de l'École Freinet mais également avec des collègues professeures des écoles expérimentant elles-aussi la pratique du *texte libre* dans leurs classes que j'ai réellement pris conscience de l'importance d'une pratique régulière du *texte libre*. Cette prise de conscience à laquelle se sont ajoutés la motivation des élèves et leurs progrès, ainsi que les nouveaux échanges avec les membres du groupe de travail *texte libre*, m'ont encouragée à faire encore évoluer mon emploi du temps. Pour poursuivre cette expérience de transférabilité de l'institution *texte libre* en école élémentaire, j'ai ajouté un deuxième créneau hebdomadaire à l'emploi du temps de la classe. Ainsi, dans ma classe, la pratique du *texte libre* a lieu deux jours sur trois (étant formatrice, je suis en classe avec mes élèves uniquement trois jours par semaine). La mise en place d'une telle pratique demande du temps pour s'approprier les caractéristiques de cette institution didactique et les évolutions sont permanentes. Je suis en constante réflexion par rapport à la mise en pratique du *texte libre* dans ma classe. J'envisage d'ailleurs d'ajouter un autre créneau hebdomadaire pour arriver à une pratique quotidienne du *texte libre*. Les réunions de travail avec tous les membres du collectif ont été très précieuses. Au cours de ces rencontres, nous avons partagé nos expériences respectives, analysé ensemble l'évolution de nos pratiques, pointé les principales difficultés rencontrées et les solutions envisagées. Elles m'ont permis d'acquérir des connaissances importantes pour mettre en place la pratique du *texte libre* dans ma classe, elles m'ont incité à interroger ma pratique et elles m'ont encouragée à accorder plus de temps à cette pratique. Ceci a des répercussions positives au niveau des élèves qui ont un rapport au temps différent. En effet, ils prennent le temps d'écrire, de réfléchir sur la langue, de coopérer avec leurs camarades, d'interagir entre eux. La mise en place de la pratique du *texte libre* dans une classe en milieu ordinaire demande du temps mais également un accompagnement spécifique. Le travail d'ingénierie coopérative entre les chercheurs et les enseignants est essentiel car il permet de construire une culture commune autour du *texte libre*, il guide les enseignants et les incite à réfléchir leur pratique au fil des échanges avec les chercheurs ».

Madame R (école B) :

« Quand le projet concernant les pratiques relatives à la pédagogie de l'École Freinet a commencé, j'étais enseignante en classe de CP-CE1-CE2, dans une école en plein centre-ville de Nancy. Je commençais un travail en très étroite collaboration avec deux autres collègues de l'école, elles aussi maîtresses d'une classe de CP-CE1-CE2. Cette proposition d'approcher au plus près un fonctionnement freinetien entraînait donc tout à fait dans la dynamique que nous cherchions à développer au sein de nos classes respectives. Le choix s'est porté particulièrement sur le *texte libre*, mais sans en avoir – pour ma part en tout cas – de réelle connaissance. Pour moi, il s'agissait vaguement de “mettre les élèves en situation d'écriture sans contrainte particulière”. Les premiers temps d'échanges avec les chercheurs m'ont permis de comprendre un peu mieux certains

enjeux de cette pratique : au-delà d'un écrit, le *texte libre* offre d'aborder toutes les notions nécessaires à une maîtrise de l'expression écrite, dimension que je n'avais pas perçue au départ. Et c'est ici le point de réflexion essentiel d'une remise en question de toute mon organisation pédagogique qui s'est engagée : en effet, le *texte libre* n'est pas un travail supplémentaire à prévoir dans l'emploi du temps, mais bien une base de tous les apprentissages concernant la langue qui seront abordés en classe. Quel changement. Il m'a fallu totalement repenser mon fonctionnement habituel. Ce ne fut pas immédiat, bien sûr, car différents domaines étaient impactés : l'emploi du temps de la semaine, d'une journée, les supports pédagogiques, les retours à faire aux parents, la mise en adéquation des points abordés à travers les *textes libres* et le cadre institutionnel, sans oublier la particularité des élèves de CP qui ne produisaient encore que très peu d'écrits, voire pas du tout pour certains. Au-delà d'une certaine compréhension et maîtrise, par moi, de la pratique du *texte libre* en tant que technique d'enseignement, venait donc se greffer une réorganisation globale de l'ensemble de mon approche pédagogique des apprentissages. Heureusement, je n'étais pas seule : que d'échanges avec mes deux collègues de l'école, elles aussi engagées dans ce projet. Relecture très fine des programmes pour ne pas sortir du cadre, choix d'outils pour produire les textes, les exploiter au mieux, en retirer des apprentissages sans empiéter sur l'envie d'écrire, gérer la lecture de tous les textes produits, la réécriture de ceux qui ne sont pas « choisis ». Les venues dans nos classes de nos deux partenaires de l'Université de Lorraine, pour observer le fonctionnement et surtout nous faire des retours, ont été d'une aide précieuse pour mettre l'accent sur des éléments essentiels et spécifiques qu'il était difficile de pointer pour nous, sur le terrain, au milieu de tous les éléments à prendre en compte ; ainsi, le *tâtonnement au tableau* ou encore la valorisation des textes à travers des affichages, la constitution d'un recueil des textes retravaillés, par exemple, ont permis d'avoir des indications, des orientations ciblées à investir. De même, l'évocation du cas spécifique des élèves de CP lors d'un moment d'échange collectif avec tous les collègues engagés dans ce projet : partir du dessin pour ceux qui ne produisent aucun écrit utilisant la langue ; mais oui, bien sûr ! Un point de départ simple, juste une impulsion, mais qui permet ensuite de faire travailler plus facilement un apprenti scripteur avec un camarade qui peut, lui, écrire ce que représente le dessin, grâce à une ou deux phrases construites oralement par le binôme concerné. Texte qui engagera ensuite une lecture orale de l'élève de CP à toute la classe. Le *texte libre*, point de départ de bien des apprentissages, qui, on le voit à travers ce dernier exemple, dépasse bien la seule dimension écrite. Nos temps d'échanges entre praticiens de terrain et chercheurs ont toujours été des régulateurs de pratiques, mêlant des apports pour une meilleure connaissance du *texte libre* et des temps de retour sur ce qui se passait réellement en classe : nos évolutions, nos interrogations, les points difficiles, les incidences que nous commençons à percevoir : la question du *plan de travail* a rapidement fait son apparition. Les chercheurs nous ont proposé, à chaque rencontre, des remarques s'appuyant sur nos pratiques, basées directement sur la réalité d'un « double terrain » : notre quotidien et celui vécu dans une classe de l'École Freinet. Une immersion totale à l'école de Vence durant quelques jours aurait été un complément de formation fort intéressant, mais malheureusement impossible à organiser administrativement. Une visio-conférence avec Carmen Montès et une partie de l'équipe pédagogique actuellement en place a toutefois permis un contact direct, « de praticiens à

praticiens, grâce aux chercheurs ». Enseignantes, enseignantes-formatrices, chercheurs, enseignants de l'École Freinet, apports de connaissances par des connaisseurs d'une pratique pédagogique spécifique, appuis sur la réalité de son utilisation dans les classes, échanges réguliers entre tous ces partenaires... Grâce à tout cet ensemble d'acteurs, le *texte libre* est maintenant le point d'ancrage de mon organisation pédagogique, le centre de la vie de la classe, et non plus un « exercice d'écriture » à prévoir dans la journée. Alors bien évidemment, tout est en constante évolution, en permanente adaptation, mais ce travail de coopération avec une équipe de chercheurs a eu des impacts réels sur ma fonctionnement de classe ».

Madame A (école B) :

« Lorsque la proposition de mettre en place la pratique du *texte libre* dans nos classes nous a été faite, nous n'avons pas hésité mes collègues et moi à l'accepter. Nous étions à ce moment-là en pleine réflexion collective sur notre façon de travailler dans une classe à trois niveaux. Cette méthode de travail est en totale adéquation avec notre projet car le texte écrit est à l'origine du vécu de l'élève. Cela crée et développe naturellement l'envie de produire un texte chez l'enfant. Pour la mise en place de cette pratique dans nos classes, nous avons été accompagnées par des chercheurs spécialisés dans la pédagogie Freinet. Pendant 3 ans, nous nous sommes formées sur la façon de procéder. La venue de nos 2 accompagnants dans nos classes pour observer était suivie d'échanges qui nous ont permis de faire évoluer cette activité. J'ai mis en place le *texte libre* dans ma classe en janvier 2021. Vingt minutes étaient d'abord consacrées à l'écriture individuelle, le matin en arrivant. Ensuite, un autre moment de vingt minutes donnait lieu à la lecture par les volontaires, des textes produits. On terminait ensuite par le choix d'un texte qui serait travaillé collectivement. Très vite, des difficultés sont apparues, comme par exemple la gestion des différences de niveau des enfants dans l'écrit, et plus particulièrement l'écrit des élèves de 6 ans qui n'ont jamais écrit, et les enfants qui n'entrent pas dans l'écriture. Mon témoignage porte sur l'évolution de ma pratique avec ces enfants pour réussir à les amener à entrer dans le *texte libre*, grâce au travail coopératif entre les chercheurs et les enseignants engagés dans ce projet. En début de deuxième trimestre, l'écart s'est creusé entre les aptitudes à décoder chez les enfants de CP : certains ont "tout compris", d'autres commencent à entrer dans la lecture. Il en est de même pour l'encodage. Cependant, écrire un texte pour un enfant de 6 ans, quel que soit son niveau, est une étape qui lui semble très difficile à surmonter. Lorsque j'ai proposé et expliqué à ma classe qu'ils allaient écrire un texte, j'ai observé chez tous mes CP, une "terreur" dans leurs yeux qui disait "Mais je ne sais pas écrire !". C'est ici que la magie du *texte libre* allait opérer. *D'abord, il fallait que chaque enfant "trouve le chemin de l'écriture"*. Durant tout le mois de janvier 2021 jusqu'aux vacances d'hiver, les plus petits ont écrits des phrases avec les mots qu'ils connaissaient, puis ils ont observé, écouté, imité, répété ce que faisait les grands. Plusieurs stratégies d'écriture se sont développées. Certains écrivaient seuls et me montraient ensuite leur production. D'autres dictaient à un plus grand qui retranscrivait sur l'ardoise, et l'élève recopiait ensuite sur son cahier. *Ensuite, il fallait amener chaque élève à oser écrire seul*. C'est principalement la phase du *tâtonnement* au tableau qui a fait évoluer la situation. Elle a permis à tous les élèves d'entrer dans l'écrit : les élèves en difficulté ont développé des procédures d'écriture de mots, ce qui les a mis en confiance

pour écrire seuls. Pour ceux qui avaient moins de mal à encoder, ils ont écrit de plus en plus pour finir par écrire des textes de plus en plus longs. C'est après les vacances d'hiver que chaque élève s'est détaché de ce qu'il savait faire pour tenter d'écrire ce qu'il avait envie de partager. Tous les éléments étaient rassemblés pour atteindre l'objectif du *texte libre* : tous les élèves avaient envie d'écrire un texte personnel, seul. La réussite de la mise en place du *texte libre* auprès des élèves de CP et de ceux des niveaux supérieurs en difficulté dans l'écrit, c'est d'abord le dépassement de l'idée qu'on n'a rien à écrire parce qu'on n'a encore pas les clés. Pari réussi ! L'écrit est accessible à tous, l'envie de partager son texte est bien présente, le travail est mis en valeur par ses pairs. Voici les quatre points qui ont permis de faire progresser mes élèves de CP : 1) le climat bienveillant de la classe et le discours que l'on y développe sont primordiaux : mettre en valeur les réussites et les utiliser pour déclencher de nouvelles aptitudes, chacun fait selon ses propres moyens, il n'y a pas de jugement... 2) Ritualiser ce moment d'écriture permet de rassurer et de créer l'envie d'être lu : prendre appui sur ce que l'on sait faire et se dire que les autres élèves vont écouter et mettre en valeur mon travail fait que ce moment est devenu un moment central dans la vie de la classe, auquel chacun adhère et en redemande tous les jours. 3) Le *tâtonnement* est un moment individualisé qui va mettre l'enfant en phase de recherche. Il devient acteur de son travail et met du sens sur ce qu'il fait. Il développe des stratégies d'écriture qu'il va ensuite intégrer. 4) La lecture aux autres permet de valider tous les efforts faits auparavant et met en valeur le travail réalisé. Au début de notre projet, je me souviens qu'on avait fait des grilles d'évaluation, avec un code de correction pour faire rentrer les *textes libres* de nos élèves dans le cadre institutionnel. Finalement, les freins du départ qui m'ont mise en difficulté en tant qu'enseignante, étaient principalement des convictions construites au cours de mon expérience : il a fallu que je réussisse d'abord à me convaincre qu'on peut écrire même si on n'en a pas toutes les clés, que le texte écrit peut être uniquement écrit pour être partagé dans un premier temps. Et si ces convictions ont été déconstruites, c'est grâce aux moments d'échanges, de réflexions avec le groupe de chercheurs et enseignants mais aussi grâce à l'explicitation des points forts de la pratique. Si les principes fondateurs de Freinet dans la pratique du *texte libre* sont suivis, alors l'activité prendra son sens et les enfants adhéreront sans aucun doute ».

Madame L (école B) :

« Ces trois années de travail régulier selon le principe du *texte libre* au sein de la classe m'ont permis de constater des liens essentiels entre cette pratique et l'existence d'une dynamique de coopération, qui fonctionne dans deux directions complémentaires. J'ai pu le constater au fil des années, la pratique du *texte libre* induit presque naturellement un ensemble d'attitudes de coopération. Un des premiers bénéfices de cette démarche provient de ce qu'elle situe le rédacteur, qui semble être seul face à sa page, dans une perspective collective. À chaque instant, le rédacteur sait qu'il fait partie d'un groupe dont chacun des membres rencontre potentiellement des problématiques semblables aux siennes. Si celui qui écrit est souvent solitaire, c'est d'une solitude qui n'a rien d'absolu : c'est une solitude entourée. Le travail ne se réduit pas à un face à face avec la page. La page de chacun est naturellement ouverte aux regards des autres. Le *texte libre* nourrit des attitudes de tutorat et d'entraide. Au sein des groupes de travail, les difficultés sont avouées, les compétences sont mises en commun, les incompétences ne sont toujours que

provisoires car progressivement réduites par l'effort commun. Ce désenclavement de la page est complété par l'ouverture d'un autre espace, qui apparaît comme directement collectif : le tableau, noir ou blanc, est institué comme espace de *tâtonnement*, que chacun peut saisir pour « tâtonner au tableau ». Le tableau ainsi utilisé ouvre à deux bénéfices pour le bien commun : d'une part, il manifeste publiquement que chacun a le droit de ne pas savoir immédiatement, qu'une relative incertitude face au langage est notre lot commun ; d'autre part, il affirme qu'il n'y a pas d'exclusivité de l'usage de l'outil-tableau par le maître ou la maîtresse. Même sur le tableau, pourtant souvent perçu comme l'espace de l'affirmation de la règle et de l'autorité magistrale, les petites voix incertaines ont leur place. L'hésitation est légitime. Le rapport à l'écrit a une chance de se décomplexer. Et, puisque les *tâtonnements* sont publics, la recherche de la bonne orthographe, du mot juste ou de l'expression correcte deviennent collectives. Quiconque pense pouvoir aider le tâtonneur est invité à le faire. Le *texte libre* fonctionne ainsi comme un générateur de collectif et de commun. Des habitudes de travail en groupe se mettent rapidement en place. Les élèves acceptent vite que les compositions des groupes puissent se modifier. Chacun est un partenaire. Si le *texte libre* ne résout évidemment pas toutes les difficultés individuelles, il contribue à sortir chacun de ses problématiques propres, à prendre du recul par rapport à elles, à les concevoir comme des épisodes de la grande aventure que toute la société vit dans son rapport au langage. L'écriture n'est pas le problème d'un, elle est notre affaire à tous. L'apprentissage n'est pas une question de trajectoires individuelles, il est le fait de dynamiques collectives. Philippe Meirieu écrivait : « L'on va à l'école pour apprendre ensemble. Et dans 'apprendre ensemble', *ensemble* est aussi important qu'*apprendre*. ». Le *texte libre* fait partie des démarches qui font grandir les petits citoyens que sont aussi nos élèves. Mais il faut observer une condition fondamentale. Le lien entre *texte libre* et dynamique de coopération n'est pas à sens unique. Si le *texte libre* génère de la coopération, il ne peut lui-même fonctionner que dans le cadre d'une atmosphère par ailleurs ouverte à la coopération. La pratique du *texte libre* suppose que chaque élève puisse avoir pleinement confiance dans les autres. Chacun doit savoir qu'il sera écouté avec respect, que ses erreurs seront entendues avec bienveillance, que la moquerie est hors-jeu. La pratique du *texte libre* peut renforcer ces relations de respect et de confiance, mais à la condition qu'une base coopérative préexiste. J'ai même tendance à penser que la pratique du *texte libre* doit aller de pair avec la mise en place d'autres dispositifs de type coopératif : réunion coopérative, tutorat généralisé dans toutes les activités – notre expérience du tutorat au sein d'une classe multiniveaux me semble probante en ce sens –, régularité des travaux de groupe, projets commun, coopérations autour de dynamiques communes. La pratique du *texte libre* ne s'épanouit pleinement que lorsque le collectif-classe est pensé, dans les pratiques les plus quotidiennes, comme un collectif réel et non comme une somme d'individus entre lesquels règne, implicitement ou explicitement, une forme de compétition. Le *texte libre* ne me semble pas une recette, une méthode pédagogique comme une autre : il est lié à une pensée profondément politique – au sens de la *polis* et non de la politique partisane – de la classe et de la société ».

Avec les quatre professeures, nous nous sommes inscrits au Congrès de la TACD qui eut lieu du 7 au 9 novembre 2023 à Brest, et nous avons produit ensemble une communication

intitulée : « Une expérience de transférabilité de la pratique du *texte libre* ». Cet aboutissement de notre travail coopératif, dans le cadre d'un colloque scientifique international, nous a semblé très encourageant, et nous espérons qu'il peut convaincre d'autres équipes de se lancer dans de similaires expériences.

3.2. Analyse de cette expérimentation

Nous allons proposer maintenant une brève analyse de l'ensemble de ce processus, en réfléchissant sur le rapport à instituer entre les pratiques de l'École Freinet et celles que l'on peut tenter de mettre en œuvre dans d'autres écoles. Nous interrogeons la question de la formation des professeurs à ces pratiques, et les types de difficultés ou de limites que l'on peut rencontrer dans les tentatives de transfert pédagogique.

3.2.1. L'importance de la méthode ascendante et le temps long

En premier lieu, revenons sur la méthodologie que nous avons choisie dans ce programme de recherche.

Lorsque la Dgesco demandait d'expérimenter les *techniques Freinet* dans des écoles dites ordinaires, nous avons discuté de deux choses : 1) les *techniques Freinet* sont pratiquées depuis longtemps (depuis la fin des années 1920) dans de très nombreuses écoles publiques ; 2) aujourd'hui la pédagogie de Freinet préservée à l'École Freinet (Vence) peut-elle être transférée dans des écoles dites ordinaires ?

Pour l'équipe de l'Institut Freinet en lien avec la recherche universitaire, il ne pouvait être question de "faire appliquer" les pratiques spécifiques de l'École Freinet dans d'autres classes. Nous ne voyons pas les pratiques de l'École Freinet comme un "modèle à appliquer". Le paradoxe est certes que nous considérons ces pratiques comme des exemples de *pratiques correctes* des *techniques Freinet*, et nous avons tenté d'expliquer pourquoi.

Notre choix, conforme à l'esprit freinetien, fut donc de commencer par observer le travail des professeurs dans leur classe. Il s'agissait de regarder comment chacune chercherait à mettre en œuvre une pratique du *texte libre*, alors que nous leur donnions au départ le moins d'information possible. C'est ce que nous appelons, du point de vue méthodologique, une démarche ascendante : partir des spécificités que nous observions sur le terrain, pour peu à peu les mettre au travail dans nos échanges coopératifs. Compte tenu de nos faibles moyens (aucun financement universitaire, et aucune aide institutionnelle), nous nous sommes engagés dans un programme à long terme. L'essentiel était pour nous de laisser aux professeurs du temps pour qu'elles expérimentent, chacune à son rythme et chacune à sa façon, cette mise en œuvre. Le plus hasardeux a été le démarrage pendant les trois premiers mois, car nous ne savions pas du tout comment les choses allaient prendre forme. Nous souhaitions intervenir le moins possible dans la pratique des professeurs et répondre le moins possible à leurs demandes de conseil, pour éviter que le processus ne dérive vers une sorte d'applicationnisme de supposées "bonnes pratiques". Nous faisons le pari que les professeurs allaient rapidement rencontrer certains problèmes dans leur tentative, et que leur réflexion à propos de ces problèmes serait le vrai moteur de la recherche. Ce qui nous intéressait n'était pas de leur donner des réponses toutes faites aux questions qu'elles allaient se poser, mais d'étudier comment elles allaient elles-mêmes chercher des solutions à leurs difficultés. C'est une forme de *méthode naturelle*.

Dans le compte rendu qui précède, nous avons voulu rester au plus près de l'expérience concrète afin de donner à voir le cheminement des professeures pendant les trois années. Au départ, elles ne savaient rien de ce que l'on appelle le *texte libre*, et il est très intéressant de voir comment peu à peu elles se sont approprié le sens de cette pratique pédagogique. Il nous semble *après coup* que la méthode ascendante est féconde en formation. Plutôt que de soumettre les enseignantes à un catalogue de normes auxquelles elles auraient à se conformer le plus fidèlement possible, nous pensions fructueux de les laisser chercher elles-mêmes et ensemble la direction qui conduit vers le sens d'une pratique sur laquelle s'interroger. Comme le dit Nicolas Go, « la pédagogie Freinet est une transformation concrète du métier : l'individu isolé ne peut rien »²⁵⁶.

À l'École Freinet, c'est ainsi que les nouveaux professeurs sont formés : cette formation ne peut avoir lieu que sur le temps long et par l'expérience pratique conduite en classe (Prot, 2018). Si nous prenons l'exemple d'Aurélia Levet, directrice de l'École Freinet, sa formation sur place dans la classe des “moyens” a duré dix ans. Aurélia Levet continue à solliciter Brigitte Konecny sa formatrice, qui lui répond : « Ah non, j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler avec toi mais je n'ai plus rien à t'apprendre. D'ailleurs, je ne sais pas former les gens ! Il faut surtout une certaine sensibilité à cette pédagogie, et on l'a ou on ne l'a pas »²⁵⁷. Mais c'est certainement la *relation coopérative* construite au cours de ces années que désire prolonger Aurélia Levet. En effet, dans la relation de formation Brigitte Konecny dit ne recourir à aucun dirigisme, à aucun pouvoir, elle conçoit la formation comme une relation qui doit être égalitaire, car « c'est toujours terrible ce que le pouvoir fait aux gens. Nous, on ne rentre pas dans des cases ». Dans notre programme, nous avons fait en sorte de ne pas instaurer un pouvoir qui serait celui de l'université en surplomb des “praticiens de terrain”.

3.2.2. Une reconversion de mentalité ?

Indépendamment des pratiques des militants de la “pédagogie Freinet”, tenter d'introduire le *texte libre* dans une classe qui fonctionne en pédagogie traditionnelle est loin d'être une expérience nouvelle. Un inspecteur et militant du Mouvement Freinet le soulignait dans un article de 1960 :

« On peut donc admettre que le nombre d'instituteurs ayant essayé l'introduction du *texte libre* dans leur classe se chiffre par dizaines de milliers, tant en France qu'à l'étranger. Le nombre de ceux qui y ont renoncé se compte également par dizaines de milliers. Je me suis demandé, à l'échelon d'une circonscription, à quelles raisons attribuer ce manque de persévérance, ces échecs inexplicables pour ceux qui tirent profit de cette expérience et ne sauraient plus s'en passer »²⁵⁸.

Pour Roger Ueberschlag, le meilleur moyen de faire comprendre aux professeurs l'intérêt du *texte libre* était la démonstration. Nous ne sommes finalement pas d'accord. Nous pensons au contraire qu'il est inutile de vouloir faire pratiquer le *texte libre* à des professeurs qui ne ressentent pas le désir de travailler autrement. C'est pour nous la base sur laquelle engager un processus de transformation de la pratique pédagogique, ce n'est pas en assistant à une

²⁵⁶ [En ligne] https://snuipp.fr/research_columns/la-pedagogie-freinet-et-le-travail-enseignant

²⁵⁷ Réunion de l'Institut Freinet de Vence le 3 novembre 2025.

²⁵⁸ Ueberschlag, R. (janvier 1960). Pourquoi ont-ils abandonné le texte libre ? *Techniques de vie*, 3, 22-24.

« démonstration » qu'il s'agirait simplement de reproduire. Les tâtonnements d'un professeur, pour transformer *par lui-même* sa pratique, nous paraissent le moment essentiel du processus. Ueberschlag ajoutait cependant : « neuf instituteurs sur dix conservent la hantise formelle de l'emploi du temps et des programmes » (*id.*). Cela semble effectivement faire souvent difficulté, et il en déduisait que « l'introduction du *texte libre* exige une reconversion de la mentalité de l'instituteur qui, avec cette technique, prend des responsabilités pédagogiques » (*id.*). Dans notre expérience de trois années à Nancy, nous avons pu assister à ces progressives prises de responsabilités par les professeurs qui, peu à peu, modifiaient leur organisation de classe et leur attitude pédagogique. Faut-il en conclure que la pratique du *texte libre* est aisément transférable ? Rien n'est moins sûr, disait Ueberschlag, et l'on a « un peu de gêne à l'avouer : l'instituteur français, si nettement en pointe sur le plan syndical, est un féroce conservateur sur le plan pédagogique » (*id.*). Là est la bifurcation : conserver, ou transformer sa pédagogie ? La pédagogie de Freinet offre *une nouvelle forme de vie*,

« mais cette nouvelle forme de vie, si elle est une libération, est loin d'être reposante. Elle nourrit l'inquiétude, la prise de conscience des responsabilités. Le simple fait d'introduire le *texte libre* dans sa classe, et de pousser sa logique jusqu'au bout, exige donc une reconversion complète de la mentalité de l'instituteur. Sans doute trouvera-t-il pour s'y refuser des justifications plus banales : le milieu scolaire, l'hostilité d'un directeur ou d'un inspecteur, et ces excuses souvent sincères ressemblent au phénomène inconscient de censure que l'on trouve dans le rêve : il est difficile, sans se détruire soi-même, de s'avouer qu'on préfère une reposante médiocrité aux risques du combat quotidien pour une vie plus pleine » (*id.*).

Brigitte Konecny a pratiqué cette pédagogie à l'École Freinet tout au long de sa carrière, et elle dit pourquoi : « Je ne savais pas faire autrement »²⁵⁹. Si certains, comme Paul Delbasty, sont devenus professeurs par colère contre l'école, beaucoup doivent parcourir un plus long cheminement avant de s'engager dans une pratique *autre*. Mais il est vrai que la « pédagogie traditionnelle »²⁶⁰, au sens où en parle Jean Houssaye, résiste à toute volonté de réforme et règne encore aujourd'hui dans les pratiques :

« L'influence sociale renforce les élèves dans un instrumentalisme et un utilitarisme par rapport à leurs études, tandis que les enseignants, eux, sont avant tout attentifs à la quête de la motivation et à la peur du bruit. Plus spécifiquement, les professeurs sont principalement marqués par une culture individualiste et une logique bureaucratique, une préservation de routines sécurisantes, un retrait par rapport aux interactions en classe, un refuge dans l'abstraction et l'universalisme, un style dirigiste ou magistral. Ce qui contribue à pérenniser la domination de la pédagogie traditionnelle dans l'enseignement, à faire de la pédagogie traditionnelle notre pédagogie contemporaine » (Houssaye, 2014, p. 278).

La question de la « rénovation pédagogique » est une question biaisée. Les positions ministérielles sont rarement claires à ce sujet, et nous disposons de nombreuses analyses à propos de toutes les tentatives, ou prétendues telles, de rénovation de la pédagogie depuis d'ailleurs Jules Ferry lui-même pour ce qui est de l'école publique, et donc de la *forme scolaire d'éducation* (Go et Prot, 2023) comme le souligne Houssaye, car « il y a eu une coagulation historique entre l'institution scolaire et la forme pédagogique qu'elle représente : c'est ce que

²⁵⁹ Réunion de l'Institut Freinet de Vence le 3 novembre 2025.

²⁶⁰ On peut bien sûr considérer qu'il n'y a pas une, mais *des* pédagogies traditionnelles. Mais Jean Houssaye a proposé une analyse conceptuelle très convaincante de ce que l'on doit appeler *la* pédagogie traditionnelle, qui inclut toutes les formes prises dans l'histoire par ce type de pédagogie.

l'on a appelé la forme scolaire » (Houssaye, 2014, p. 296) qui incarne, dit-il, une véritable *logique* de la pédagogie traditionnelle (*ibid.*, p. 125-148).

Freinet considérait déjà que l'école traditionnelle « dévitalise tous les problèmes » (Freinet, 1994, T2, p. 295), et l'institutrice Lisette Vincent (1908-1999) – qui avait enseigné en 1936 à l'École Freinet (Go et Riondet, T1, 2020, p. 532-534) – écrivit dans un article de 1947²⁶¹ que les inspecteurs primaires en étaient largement responsables dans la mesure où ils entravaient la diffusion du Mouvement de l'Éducation Nouvelle, alors qu'ils auraient vocation à constituer, selon elle, un état-major de l'Éducation Nouvelle dans l'enseignement public²⁶². D'ailleurs, lors du deuxième colloque international de la revue *Techniques de vie* qui s'est tenu à l'École Freinet les 28-29 août 1960, les participants au colloque exprimait unanimement le souhait que puisse se joindre à leur groupe de recherche un nombre sans cesse croissant d'inspecteurs primaires. Mais peu après, Louis Legrand dénonçait dans *Techniques de vie* :

« la récente circulaire ministérielle du 19 octobre 1960 et les commentaires que M. Lebrette en a faits dans *L'Éducation Nationale* [qui] ne pourront laisser insensibles les pédagogues convaincus depuis longtemps des insuffisances de la pédagogie traditionnelle. On nous propose, en effet, un retour aux « méthodes qui ont fait leurs preuves », c'est-à-dire à celles qu'ont précisément combattues depuis plus de cinquante ans les promoteurs de l'éducation nouvelle »²⁶³.

Il s'agit aussi, pour les professeurs, de lutter contre la sclérose de l'esprit que produit la routine scolastique s'appuyant sur de petites recettes pédagogiques. Les enseignants risquent de s'installer dans une monotonie répétitive qui les rassure et leur évite d'avoir à éprouver l'angoisse liée au risque de ne plus “contrôler” leur classe. C'est en effet ce que confirme Brigitte Konecny : « Ce n'est pas rassurant la *méthode naturelle*, il faut accepter de se lancer dans l'inconnu »²⁶⁴. D'autant que les enseignants ne disposent en général d'aucune formation sur les questions essentielles qui ont été soulevées par le mouvement *Pédagogie Psychanalytique* dans les premières décennies du XXe siècle, mouvement qui attira l'attention du monde éducatif sur des pratiques oppressives constituant, selon l'expression de Ferenczi dans sa conférence de 1908, un « bouillon de culture des névroses ». C'est pourquoi, comme y insistait Madeleine Porquet, les techniques nouvelles expérimentées par Freinet « sont inséparables d'un esprit nouveau chez l'éducateur »²⁶⁵. Mais si l'on revient sur le désarroi exprimé par Ueberschlag, nous ne pouvons ignorer cette remarque de Freinet lui-même peu avant sa mort :

« Le danger de sclérose de notre pédagogie, contre lequel nous prétendions lutter n'a fait depuis que s'aggraver. Avec la vulgarisation croissante de nos techniques et de notre pédagogie le risque de scolastisation devient chaque jour plus évident, et la tendance se précise autour de nous à prendre dans notre expérience la seule technique qu'on transposerait, tant bien que mal, dans un climat d'école traditionnelle. Les pouvoirs publics, qui admettent mal notre souci de modifier la pédagogie s'accrochent fort bien d'un *texte libre* qui remplacera la rédaction »²⁶⁶.

²⁶¹ Vincent, L. (décembre 1947). Libres discussions : À propos d'une lettre. *Méthodes actives*, 3, 94-95.

²⁶² Nous avons vu les exemples de Madeleine Porquet ou de Roger Ueberschlag (on peut également citer Georges Jaegly) qui ont œuvré en faveur de la “pédagogie Freinet” dans leur fonction d'inspecteur primaire.

²⁶³ Legrand, L. (décembre 1960). Pitié pour l'éducation nouvelle. *Techniques de vie*, 6, 13-15.

²⁶⁴ Réunion de l'Institut Freinet de Vence le 3 novembre 2025.

²⁶⁵ Porquet, M. (avril 1961). Apprendre à vivre. *Techniques de vie*, 8, 13-17.

²⁶⁶ Freinet, C. (avril-juin 1964). La revue *Techniques de vie* disparaît. *Techniques de vie*, 30-31, 1-5.

Dans cet ouvrage, nous ne proposons pas de remplacer, dans la pédagogie traditionnelle, les exercices de “production d’écrit” par le *texte libre*. Nous proposons de voir la technique du *texte libre* comme un cheval de Troie pour transformer de fond en comble la pédagogie d’une classe. Le *texte libre* n’est que la première marche à partir de laquelle on peut prendre confiance dans sa capacité à opérer une « reconversion de mentalité », pour tenter de donner un sens nouveau à l’éducation scolaire.

Pour ne pas conclure

Donner un sens nouveau à l'éducation scolaire en ces temps d'incertitude, ce n'est certainement pas la confier à des « Guides fondamentaux pour l'enseignement », qui sont dits pompeusement « fondés sur l'état de la recherche », édités par le ministère Blanquer dès 2018 – comme par exemple celui intitulé : *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*.

Donner un sens nouveau à l'éducation scolaire, c'est encore moins la confier à des machines car transmettre est une transaction proprement humaine, qui ne vit que de l'engagement des personnes qui s'y impliquent ensemble. Le ministre de l'Éducation nationale le plus caricatural a peut-être été, sous un certain aspect, Luc Ferry (entre 2002 et 2004), prétendant que professeur n'est pas un métier, et qu'il suffit de "savoir" pour enseigner – comme il suffirait de "travailler" pour apprendre. Un tel simplisme pourrait sembler effarant, il n'est en réalité que l'expression de ce que Jacques Rancière a appelé « le philosophe et ses pauvres » (2007). Car celui qui tient à ce que chacun reste bien à sa place dans un ordre établi au privilège de quelques-uns, celui-là n'a aucune inclination à vouloir une école de l'émancipation pour tous. *Riposte, et résistance*, ce sont les mots qui viennent à Meirieu dans cet épisode historique où nous faisons de la pédagogie par gros temps. En effet : nous proposons la pratique du *texte libre* comme une riposte aux violentes attaques menées contre « l'école pour tous » en tant qu'idéal d'école. Nous proposons de commencer à transformer la classe en introduisant dans la pratique le *texte libre*, qui est un incomparable moteur de conversion pédagogique. Nous disposons de tout ce qu'il faut pour cela, les écrits de Freinet, les pratiques de référence, les stratégies concrètes de mise en œuvre en classe ordinaire. Faisons comme Freinet :

« Dans les moments les plus pénibles de ma vie – et notre génération semble née sous le signe des grands bouleversements individuels et sociaux –, lorsque l'horizon est comme barré par des catastrophes successives, ce n'est point dans l'enseignement des philosophes, dont on m'a imposé autrefois la lecture, que je vais chercher apaisement et intime espoir. Je vois mes sources » (Freinet, 1994, I, p. 27).

Et il ajoute un peu après que le « spectacle de la folie humaine doit nous engager [...] à puiser aux sources claires où nous pourrions encore atteindre pour retrouver des lignes de vie plus humaines et plus sûres » (*ibid.*, p. 34). Toute l'œuvre de Freinet est traversée par cette saveur de la vie, de la libre expression et de la coopération. Il est celui qui a poussé le plus loin la critique du sadisme scolaire, de sa morgue, et de l'ennui mortel dans lequel les générations d'enfants sont confinés, jusqu'à devenir eux-mêmes ou bien d'un conformisme léthargique ou bien d'une agitation stérile qui les rend incapables de prendre goût au « trésor d'idées » qu'offre la culture. D'autant que le projet d'une école émancipatrice s'est effondré, depuis le début du XXI^e siècle, sous la concurrence de l'industrie de l'audiovisuel et du numérique, car

« les industries du numérique ont pris la suite des pires émissions de télévision et multiplient aujourd'hui les effets susceptibles de fasciner les utilisateurs, les provocations imprévisibles capables de le sidérer, les plans les plus brefs possible qui s'enchaînent à un rythme effréné et le mettent complètement sous emprise » (Meirieu, 2025, p. 95).

C'est pourquoi il peut sembler que les enseignants, en tant que corps professionnel, n'ont pas suffisamment résisté à cette offensive de l'idéologie et du marché. Paul Jorion²⁶⁷ lui-même ne semble pas hostile à l'idée que des machines remplacent bientôt les professeurs. Les « industries de programme » ne visent évidemment pas à *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, comme l'écrivait Bernard Stiegler en 2008, et l'impossibilité d'éduquer qui nous menace aujourd'hui vient de ce que « l'appareil psychique est sans cesse reconfiguré par les appareils techniques et technologiques, et avec eux, les appareils sociaux » (Stiegler, 2008, p. 22). Or, ajoute-t-il, les exploitants du temps des cerveaux juvéniles cherchent « à détruire purement et simplement l'appareil psychique » (*ibid.*, p. 25).

Avons-nous choisi le métier de professeur pour y réaliser ce qui s'y avère désormais inaccessible (Meirieu, 2025, p. 26) ? Nous partons du principe, pour nous, de l'éducabilité, et l'on pourrait prendre pour devise professorale celle que l'on attribue parfois à Marc Twain : *ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait.*



²⁶⁷ <https://www.pauljorion.com/blog/2025/05/19/video-lintelligence-artificielle-va-t-elle-remplacer-les-professeurs/>

Références

- Astier, J. (2021). *S'émanciper dès la maternelle, par le travail et la coopération. Théorie de la pratique et pratique de la théorie*. Pratiques et recherches 70. ICEM.
- Aubard, A. (2023). *Le quotidien des élèves à l'École Freinet. Étude d'une archive (Les Pionniers entre 1975 et 2009)*. Master « Éthique et Pratiques de l'Enseignement », Université de Lorraine.
- Cuénot, A. (2014). *Clarté (1919-1928) : du refus de la guerre à la révolution*. *Cahiers d'histoire*, 123, 115-136.
- Decroly, O. (1908). Programme d'une école dans la vie. *L'École nationale*, 7, 11 & 12.
- Delbasty, P. (1972). Portrait d'un instituteur. Entretien avec Sophie Lannes. *L'express* (25 décembre 1972), 88-95.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers (1972-1990)*. Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Minuit.
- F.E. (1928). *La Fédération de l'Enseignement. Son histoire, ses luttes, ses efforts, ses œuvres, ses groupements d'études, sa structure*. Maison des syndicats.
- Ferenczi, S. (1968). Psychanalyse et pédagogie. Dans *Psychanalyse I Œuvres complètes, tome 1 : 1908-1912* (p. 51-56). (Trad. P. Garnier). Payot.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. (Trad. A. Lemeur). Hachette.
- Ferrière, A. (1924). *La Pratique de l'École active. Experiences et Directives*. Éditions Forum.
- Frajerman, L. (2001). Le rôle de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement dans l'émergence de l'identité communiste enseignante en France (1919-1932). *Cahiers d'histoire*, 85, 111-126.
- Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école*. Ferrary éditeur.
- Freinet, C. (1928). *Plus de manuels scolaires*. L'Imprimerie à l'École.
- Freinet, C. (1928). La discipline parmi les écoliers. *Pédagogie prolétarienne. Journées pédagogiques de Leipzig* (ITE Paris), 114-120.
- Freinet, C. (1962). *Les plans de travail*. BEM 15. CEL.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'École Moderne*. Bourrelier.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Maspéro [éd. originale (1945). *L'École Moderne Française*. Ophrys].
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques I*. Seuil.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques II*. Seuil.
- Freinet, É. (1 mars 1951). 14e lettre. *La Nouvelle Critique*, 24, 124-130.
- Freinet, É. (1962). *Dessins et peintures d'enfants*. BEM 16. CEL.
- Freinet, É. (1968). *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*. Maspéro [éd. originale (1949). Édition de l'École Moderne Française].
- Freinet, É. (1974). *L'École Freinet réserve d'enfants*. Maspéro.
- Freinet, É. (1977). *L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet*. Petite Bibliothèque Payot.
- Freinet, M. (1997). *Souvenirs de notre vie, 1896-1940* (Tome 1). Stock.
- Freinet, M. (2004). *Élise et Célestin Freinet. Correspondance 21 mars 1940 - 28 octobre 1941*. PUF.
- Geneste, P. et Vey, D. (1996). *Les années École Émancipée de Célestin Freinet (1920-1936)*. *Fac-simile*. Éditions EDMP - École Émancipée.

- [En ligne] <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-annees-ecole-emancipee-de-celestin-freinet-1920-1936>
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. PUR.
- Go, H.L. et Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet, I, II*. PUN-Édulor.
- Go, H.L. et Prot, F.-M. (2023). *Reconstruire l'école. Péripéties de la forme scolaire*. Édul.
- Go, N. (2022). *Pour l'École moderne. La pédagogie Freinet aujourd'hui*. Chronique sociale.
- Guattari, F. (2012). *La révolution moléculaire*. Les Prairies Ordinaires [éd. originale (1977). Éditions Recherches].
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation »*. Fabert.
- Launay, M. (1989). Un aspect des rapports entre Freinet et le PCF. Dans : P. Clanché et J. Testanière, *Actualité de la pédagogie Freinet*. PUB.
- Meirieu, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* PEMF.
- Meirieu, P. (2025). *Lettre à un jeune professeur* [Nouvelle édition revue et augmentée]. ESF [éd. originale (2005) ; nouveau texte (2019)].
- Porquet, M. (1964). *Les techniques Freinet à l'école maternelle*. BEM 27-28. CEL.
- Porquet, M. (1981). *Un certain goût du bonheur*. Casterman.
- Prot, F.-M. (2024). Freinet - Ferenczi. La cure morale proposée par Freinet mise en perspective avec la recherche ferenczienne d'une pédagogie prophylactique. *Revue Cliopsy*, 31, 145-163.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Rancière, J. (2007). *Le philosophe et ses pauvres*. Flammarion [éd. originale (1983). Fayard].
- Robert, A.D. (1997). Freinet et le syndicalisme enseignant, les années École Émancipée (1920-1934). *Penser l'éducation*, 3, 99-107.
- [En ligne] <http://cirnef.normandie-univ.fr/wp-content/uploads/2020/02/penser-03.pdf>
- Robert, A.D. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Syllepse.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile, ou De l'éducation*. Flammarion [éd. originale (1762). Jean Néaulme (Duchesne) à La Haye (Paris)].
- Snyders, G. (1950). Un exemple de socialisme utopique : Freinet. *La Nouvelle Critique*, 18, 108-120.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Flammarion.

Annexe 1 : sources

Site web d'Hervé Moullé

Dossier d'archives « À propos de Freinet ».

<https://www.ecolebizu.org/adf>

Site web de l'Association Amis de Freinet :

<https://asso-amis-de-freinet.org>

Site web de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (Archives) :

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

Site web de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (Pionniers) :

<https://www.icem-freinet.fr/archives/divers/pionniers.htm#83%20Var%C2%A0>

Site web de la BNF / Gallica, les archives de la revue *L'École Émancipée* :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34360662w/date>

Site web de la BNF / Gallica, les archives de la *Revue pédagogique* (1878-1926) :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32861060c/date>

Site web de la revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940) :

<https://mrsh.unicaen.fr/pen/pen.html>

Site web de l'association RaDAR pour la revue *Clarté* (1921-1928) :

<http://association-radar.org/?-Fonds->

Site web de la BNF pour les archives de la revue *La Nouvelle Critique* :

<https://www.retronews.fr/titre-de-presse/nouvelle-critique>

Fonds Freinet de la Médiathèque Élise et Célestin Freinet, Vence (06140)²⁶⁸ :

- Ouvrages et Brochures de Célestin Freinet ;
- Revue *L'Imprimerie à l'École* (1926-1932) ;
- Revue *L'Éducateur Prolétarien* (1932-1939) ;
- Revue *L'Éducateur* (1940-1966).
- Revue *Techniques de vie* (1959-1962)

Marguerite, J., Bon, A. et Athan, N. (1974) *Quelques aspects du texte libre à l'École Freinet*.

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k13201958/f1> Ofrateme

Fonds Freinet Archives départementales des Alpes-Maritimes, 06 Nice : 161 J1 à 161 J65

<https://www.departement06.fr/archives-departementales/informations-pratiques-2980.html>

²⁶⁸ Nous remercions la directrice de cette médiathèque, Madame Claire Verrat, qui a fait du Fonds Freinet, à Vence, une mine précieuse d'archives.

Ouvrages de Célestin Freinet sur (ou en rapport avec) le *texte libre*

- Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école*. Ferrary éditeur.
- Freinet, C. (1928). *Plus de manuels scolaires*. L'Imprimerie à l'École.
- Freinet, C. (1935). *L'Imprimerie à l'école : technique nouvelle d'éducation populaire*. Dossier de *L'Éducateur Prolétarien*, 13-14-15, 10e année.
- Freinet, C. (1937). *La technique Freinet, méthode nouvelle d'éducation populaire, basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école*. BENP 1. L'Imprimerie à l'École.
- Freinet, C. (1937). *La grammaire française en quatre pages*. BENP 2. L'Imprimerie à l'École.
- Freinet, C. (1937). *Plus de leçons*. BENP 3. L'Imprimerie à l'École.
- (Freinet, C. et) Mawet, L. (1938). *Lecture globale idéale*. BENP 7. L'Imprimerie à l'École.
- Freinet, C. (1938). *L'imprimerie à l'école*. BENP 8. L'Imprimerie à l'École.
- Freinet, C. (1939). *Premières réalisations d'éducation moderne, à l'usage des débutants, des hésitants et des sceptiques*. BENP 14. L'Imprimerie à l'École.
- Freinet, C. (1939). *Naissance d'un journal scolaire*. BENP 17. L'Imprimerie à l'École.
- Freinet, C. (1946). *Le texte libre*. *L'Éducateur*, 19e année, 6.
- Freinet, C. (1947). *Le texte libre*. BENP 25. EMF.
- Freinet, C. (1947). *Méthode naturelle de lecture*. *L'Éducateur*, 19e année, 16-17-18.
- Freinet, C. (1947). *Méthode naturelle de lecture*. BENP 30. EMF.
- Freinet, C. (1948). *Plans de travail*. BENP 40. EMF.
- Freinet, C. (1949). *Technique de l'imprimerie à l'école*. BENP 46. EMF.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Bourrelier.
- Freinet, C. (1960). *Le texte libre*. BEM 3. CEL.
- Balesse, L. et Freinet, C. (1961). *La lecture par l'imprimerie à l'école*. BEM 7. CEL.
- Freinet, C. (1961). *Méthode naturelle de lecture*. BEM 8-9. CEL.
- Freinet, C. (1962). *La méthode naturelle de grammaire*. BEM 17. CEL.
- Freinet, C. (1964). *Plus de manuels scolaires ! plus de leçons ! L'éducateur* - Dossier pédagogique 7.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'École Moderne*. Bourrelier.
- Freinet, C. (1965). *L'imprimerie à l'école et les techniques graphiques annexes*. *L'éducateur* - Dossier pédagogique 8.
- Freinet, C. (1967). *Le journal scolaire*. EMF.

Articles de Célestin Freinet sur (ou en rapport avec) le *texte libre*

- Freinet, C. (1925). Vers l'école du prolétariat. Les manuels scolaires. *Clarté*, 4e année, n°73, 179-180.
- Freinet, C. (septembre 1926). Deuxième lettre circulaire aux classes travaillant avec l'imprimerie. *L'Imprimerie à l'École*.
- Freinet, C. (octobre 1926). Coopérative d'entraide pédagogique - Bulletin n°1. *L'Imprimerie à l'École*.
- Freinet, C. (décembre 1926). Coopérative d'entraide pédagogique - Bulletin n°2. *L'Imprimerie à l'École*.
- Freinet, C. (avril 1927). Bulletin n°4. *L'Imprimerie à l'École*.
- Freinet, C. (mai 1927). Bulletin mensuel de la Coopérative d'entraide pédagogique. Bulletin n°5. *L'Imprimerie à l'École*.
- Freinet, C. (juin 1927). Bulletin mensuel de la Coopérative d'entraide pédagogique. *L'Imprimerie à l'École* - Bulletin n°6. *L'Imprimerie à l'École*.
- Freinet, C. (octobre 1927). Bulletin mensuel de la Coopérative d'entraide pédagogique. *L'Imprimerie à l'École* - *L'Imprimerie à l'École*, 2e année, n°7.
- Freinet, C. (novembre 1927). Bulletin mensuel de la Coopérative d'entraide pédagogique. *L'Imprimerie à l'École* - *L'Imprimerie à l'École*, 2e année, n°8.
- Freinet, C. (janvier 1928). Bulletin mensuel de la Coopérative d'entraide pédagogique. *L'Imprimerie à l'École* - *L'Imprimerie à l'École*, 3e année, n°10.
- Freinet, C. (février 1928). Bulletin mensuel de la Coopérative d'entraide pédagogique. *L'Imprimerie à l'École* - *L'Imprimerie à l'École*, 3e année, n°11.
- Freinet, C. (avril 1928). L'imprimerie à l'école au service de la psychologie et de la pédagogie. *Bulletin mensuel de la Coopérative d'entraide pédagogique. L'Imprimerie à l'École*, 3e année, 10, 1-3.
- Freinet, C. (mars-avril 1929). Le sens nouveau de nos recherches. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 4e année, 21, 3-5.
- Freinet, C. (juin 1929). Un aspect nouveau de la littérature enfantine. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 4e année, 23, 3-4.
- Freinet, C. (mars 1930). Activité motivée. Plus de leçons ! Plus de sanctions scolaires. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 5e année, 31, 163-166.
- Freinet, C. (mai 1930). L'apprentissage naturel et sans leçons systématiques de la lecture. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 5e année, 32, 197-200.
- Freinet, C. (décembre 1930). L'imprimerie à l'école, libératrice psychique. *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 5e année, 37, 65-67.
- Freinet, C. (février 1931). Les enfants savent-ils, peuvent-ils, doivent-ils écrire ? *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 6e année, 39, 129-131.
- Freinet, C. (mars 1931). Les enfants savent-ils, peuvent-ils, doivent-ils écrire ? *Revue pédotechnologique mensuelle. L'Imprimerie à l'École*, 6e année, 40, 161-163.
- <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/ie>
- Freinet, C. (mars 1934). L'avenir de notre technique. *L'Éducateur Prolétarien, Revue pédagogique bi-mensuelle*, 9e année, 6, 295-299.

- Freinet, C. (octobre 1934). Le premier principe de notre pédagogie : L'expression libre par l'imprimerie à l'école. *L'Éducateur Prolétarien. Revue pédagogique bi-mensuelle*, 10e année, 2, 28-29.
- Freinet, C. (novembre 1934). Notre position dans la lutte sociale. *L'Éducateur Prolétarien. Revue pédagogique bi-mensuelle*, 10e année, 3, 49-52.
- Freinet, C. (décembre 1939). L'imprimerie à l'école. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle*, 15e année, 5, 65-66.
- Freinet, C. (décembre 1939). La place du mécanisme en lecture. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle*, 15e année, 5, 67-69.
[En ligne] <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/ep>
- Freinet, C. (décembre 1946). Le texte libre. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 19e année, 6.
- Freinet, C. (janvier 1947). Les techniques Freinet au service de l'école laïque. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 19e année, 8, 170-172.
- Freinet, C. (avril 1947). Faire briller le soleil. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 19e année, 14, 318-320.
- Freinet, C. (décembre 1947). Textes libres et centres d'intérêt. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 20e année, 6, 122-125.
- Freinet, C. (janvier 1948). Les journaux d'enfants. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 20e année, 8, 172-175.
- Freinet, C. (octobre 1948). Où en sommes-nous ? *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 21e année, 2, 26-27.
- Freinet, C. (décembre 1952). La place de la sensibilité dans nos techniques. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 25e année, 6, 171-174.
- Freinet, C. (juin 1953). Les techniques Freinet. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 25e année, 18.
- Freinet, C. (novembre 1954). Les enfants poètes. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 27e année, 6, 3-5.
- Freinet, C. (décembre 1954). Les enfants poètes. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 27e année, 9-10, 3-5.
- Freinet, C. (juillet 1956). Contre la sclérose de nos techniques. *L'Éducateur. Revue pédagogique bi-mensuelle de l'ICEM*, 28e année, 27-28, 229-231.
- Freinet, C. (juin 1966). Le destin de la pédagogie Freinet. *L'Éducateur magazine. ICEM-FIMEM*, 39e année, 18, 1-6.
<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/educ>

Annexe 2 : études sur (ou en rapport avec) le *texte libre*

- Auxépaules, N. et al. (2025). *Méthode naturelle d'écrit-lire*. Pratiques et recherches 77. ICEM.
- Bachy, M., Bizieau, C. et Le Ménahèze, F. (2008). *Le journal scolaire*. Pratiques et recherches. 10-11. ICEM.
- Barré, M. (1991). Quelques repères chronologiques de la pédagogie Freinet, I, l'imprimerie à l'école, *Chantiers Pédagogiques de l'Est*.
<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/52581>
- Boncourt, M., Mazurie C. et Thorel, D. (2015). *Le texte libre, vers l'expérience littéraire*. Pratiques et recherches 65. ICEM-Pédagogie Freinet.
- Clanché, P. (1976). *Le texte libre, écriture des enfants*. Maspéro.
- Clanché, P. (1988). *L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*. Bayard-Centurion.
- Clanché, P. (1989). Méthode naturelle et méthode didactique : peut-on parler de transposition didactique dans la production de textes ? Dans : P. Clanché et J. Testanière (dir.), *Actualité de la Pédagogie Freinet* (), PUB.
- Clanché, P. (2010). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*. Caen : PUC.
- Clanché, P. (2006). Recension de Cinq études sur Célestin Freinet. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 225-228.
- Freinet, É. (février 1951). *La part du maître*. Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, 59. L'Imprimerie à l'École.
<https://www.icem-freinet.fr/archives/benp/index.htm>
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. PUR.
- Guerrien, J.-M. (2005). *Du texte libre à l'étude de la langue*. Pratiques et recherches 45. ICEM.
- Le Bohec, P. (1996). *Le texte libre... libre*. Odilon.
- Lèmery, J. (dir.) (1996). *Réhabiliter le Texte Libre*. Pratiques et recherches 5. ICEM.
- Mawet, L. (1938). *Lecture globale idéale*. BENP 7. L'Imprimerie à l'École.
- Prot, F.-M. (2018). *Pour des « cliniques de l'éducation ». Former les professeurs à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet. Enquête sur un programme « LéA » de l'IFÉ*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lorraine.
- Prot, F.-M. (2019). Bienveillance et exigence : Le cas de Carla. Dans : Collectif Didactique pour enseigner, *Didactique pour enseigner* (365-380), PUR.
- Prot, F.-M. (2021). Pratiques d'écriture et bienveillance en maternelle : le texte libre à l'École Freinet. Dans : J. Myre-Bisaillon et F. Torterat (dir.), *Les transitions du préscolaire au scolaire* (71-87), L'Harmattan.
- Roycourt, D., et Crouzet, R. (1988). *Pourquoi ? Comment ? Le texte libre*. PEMF.
- Secteur Français de l'ICEM (2017). *La clé du texte libre. Écrire des textes libres de la maternelle au lycée*. P&R 66 (clé USB). ICEM-Pédagogie Freinet.
- Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. *Repères*, 23, 151-168.
- Vergnioux, A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*. PUC.

Annexe 3 : des *textes libres*

Nous proposons quelques exemples de textes écrits par des enfants de l'École Freinet et publiés dans le journal scolaire *Les Pionniers* depuis 2021.

Un gros sanglier
a marché
dans mon potager
et dans le champ
de monsieur Dal !
Maily, 3 ans

Ce matin,
J'ai tout à l'envers !
Tout le monde
me regarde.
C'est papa
qui m'a habillée...
Lou, 3 ans

Quand je serai grande
je serai maîtresse
à l'École Freinet,
garagiste, vétérinaire,
et garde forestière.
Mila, 4 ans

Vous savez
quel âge
elle a Nini
aujourd'hui ?
100 ans !
Valentin, 4 ans

Avec ma pièce
de 2 euros,
j'ai offert
une rose
à maman.
Félix, 5 ans

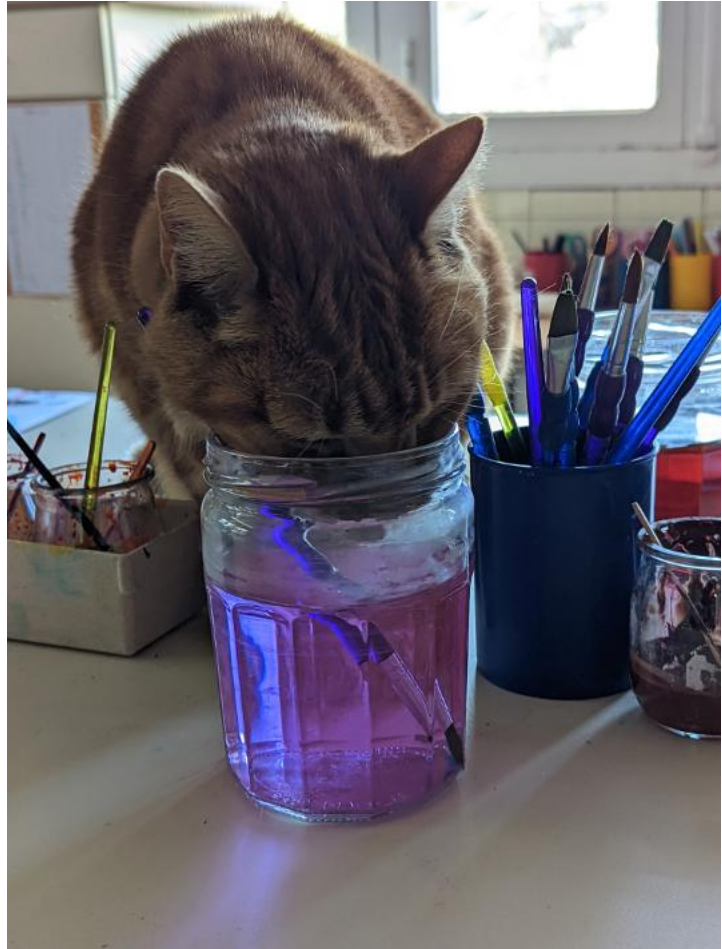
Cette semaine,
c'est moi qui sonne
la cloche en classe.
Je suis présidente !
Nina, 5 ans



J'ai emmené
papa et maman
à la Fondation Maeght
et c'était moi
le guide !
Tom, 6 ans

Il manque une fève
dans la galette...
Oups,
C'est mon papi
qui l'a avalée !
Romane, 6 ans

Chêne je t'aime.
Tu ne crois pas
combien de temps
j'ai passé
à essayer de
grimper en toi.
Mais je ne sais
pas pourquoi
je n'y arrive
toujours pas.
Un jour, je serai
dans tes bras.
Alice, 7 ans



Le paon dormait dans l'arbre, il faisait la roue pour impressionner la femelle et chantait à la place du coq ! Dans l'enclos des chèvres, il y avait un toboggan, une planche à bascule et même un parcours d'obstacles ! J'ai aussi vu des chevaux, des oies, des moutons, des cochons d'Inde, des cochons nains et des poules miniatures...
Quelle ferme incroyable !
Tylian, 7 ans

Depuis un mois, j'ai un visiteur surprise. Devinez qui c'est. Un petit oiseau aux ailes bleu foncé, avec un ventre jaune et une tête noire et blanche, c'est une mésange charbonnière. Elle fonce à toute vitesse dans une vitre sans la voir et sans même s'assommer. Tous les jours c'est la même histoire. Je crois qu'elle a vraiment besoin de lunettes !
Juliette, 8 ans

J'aimerais aller au Tchad pour découvrir le village de mes ancêtres. Je pourrais visiter l'intérieur des cases, prendre la douche sous les éléphants, me balader dans le désert...
Ekyel, 8 ans

Il est 22 heures,
la nuit tombe,
un amas de petites lumières commence à
scintiller dans le jardin.
Je regarde autour de moi.
J'assiste à un spectacle lumineux
offert par la nature :
une parade de lucioles.
Tout le jardin s'illumine.
Même le potager brille de mille feux.
La nuit, nous le surnommons
le jardin enchanté.
Quel moment magique !
Rafaël, 9 ans

Tous les matins, je vais à l'école en vélo.
Mais devinez qui est mon pire ennemi...
Il glace mes doigts,
il gèle mon cœur,
il paralyse mon visage
et il s'enroule tout autour de mon corps
comme un grand rideau blanc.
C'est décidé,
Je pense que je vais porter
Une combinaison de ski.
Tom, 9 ans

Connaissez-vous la Marche Turque ? Ce petit morceau de musique classique écrit par Mozart ? Moi, je le connais, et pas qu'un peu ! Ma sœur le joue du matin au soir, pas une seconde elle ne s'arrête pour prendre une pause. Elle l'interprète de plusieurs façons : rapidement, lentement et à des octaves différentes. Elle le joue tellement souvent que j'en rêve toutes les nuits ! Je rêve de Turcs qui marchent au son de la musique, des régiments de Turcs ! J'ai des origines corses, algériennes, françaises, mais pourquoi pas turques ? Marchez si vous voulez, mais moi je me battrais contre cet envahisseur musical !
Vivement que ma sœur étudie un nouveau morceau.
Noé, 10 ans

Depuis mes trois ans, les maîtresses m'ont initié à la pédagogie Freinet et Marie-Paule au bricolage et au potager. Puis est arrivé le moment tant attendu : le CP. Aurélia m'a accompagné durant ces deux belles années. Ensuite, dès que je suis entré dans la classe des grands, j'ai su que j'allais tenir un rôle important : parrainer. Je tiens énormément à être délégué afin de pouvoir aider mes camarades, faire de belles actions pour mon école et engager des projets. Au conseil d'école, il y a des représentants du département, de la mairie, des parents délégués et des élèves, et j'aimerais y participer pour représenter mon école que j'aime.
Pierre, 10 ans

Ce livre s'adresse le plus largement possible aux professeurs des écoles soucieux de faire de nouvelles expériences dans leurs pratiques d'enseignement et d'éducation. Il présente une technique pédagogique de production d'écrits pour l'école primaire conçue par le pédagogue Célestin Freinet et nommée *texte libre*.

Freinet a souvent soutenu que si la pratique de sa pédagogie est essentiellement ancrée dans des techniques, c'est pour être praticable par n'importe quelle personne sans qu'elle ait besoin d'avoir d'exceptionnels talents de pédagogue. Ce livre se propose donc d'explorer ce que Freinet a dit du *texte libre*, comment cette technique est pratiquée dans l'école qu'il a créée à Vence en 1934, et de quelles manières des professeurs peuvent progressivement offrir à leurs élèves ce remarquable espace de création et de réflexion.

Les coauteurs de ce livre sont enseignants-chercheurs à l'Université de Lorraine au moment de l'écriture de ce livre. En lien avec l'École Freinet, ils ont fondé un collectif de recherche : *Cliniques freinetiennes (CF)*.



Henri Louis Go est cofondateur en 2009, avec Carmen Montès et Brigitte Konecny, de l'Institut Freinet de Vence (dont Freinet avait esquissé le projet peu avant sa mort).



Frédérique-Marie Prot est la coordonnatrice scientifique de l'École Freinet.

Illustration de la couverture :

À l'École Freinet, « Robert » le coq veut imprimer, lui aussi.

Illustrations dans les annexes :

L'imprimerie dans la classe des petits à l'École Freinet.

« Gringo » le chat participe à l'atelier peinture.

