

# FREINET ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION : des rencontres, des questions, une espérance

Philippe Meirieu  
Professeur en Sciences de  
l'Éducation  
Université LUMIERE-Lyon 2

Il me faut tout d'abord préciser que je ne représente nullement ici « les sciences de l'éducation » de manière officielle, comme s'il s'agissait d'une discipline homogène qui aurait mandaté l'un de ses représentants pour parler en son nom. Jeune discipline universitaire (elles ont à peine plus de vingt ans), les sciences de l'éducation sont encore traversées de débats sur leur statut « scientifique » et leur posture épistémologique. Sur Célestin Freinet, elles ne peuvent, à l'évidence, parler, d'une même voix. C'est donc essentiellement de mes rencontres avec Célestin Freinet dont je vais parler, étant bien entendu que je fais partie des sciences de l'éducation, qu'en tant que tel j'ai cherché et tenté de faire dialoguer les apports de Freinet et les recherches dans ma discipline... mais étant bien entendu aussi que d'autres membres de la même section universitaire pourraient développer des points de vue différents et même, peut-être, opposés.

Certes, j'ai eu la chance de participer aux travaux des sciences de l'éducation à Lyon... et cela n'est, évidemment pas, sans importance : j'ai rencontré là des hommes qui ont bien connu personnellement Freinet, des compagnons de travail qui ont toujours été convaincus qu'il n'y avait pas d'opposition systématique entre l'engagement militant et la recherche intellectuelle. Nous avons même tenté de montrer, depuis plusieurs années, que l'engagement militant, loin de paralyser la recherche ou d'entraver son objectivité, pouvait, pour autant, qu'il s'appuyait sur une exigence réciproque dans une équipe solidaire, représenter un aiguillon précieux... De même que les exigences méthodologiques et de communication des résultats afférentes à la recherche pouvaient faire échapper l'engagement militant aux dérives narcissiques qui menacent souvent les « minorités actives ». C'est ainsi qu'à Lyon, et depuis longtemps, les sciences de l'éducation ont travaillé sur Freinet : dans un souci permanent d'articuler réflexion sur les finalités, étayage scientifique et instrumentation pédagogique, elles ont été attentives à ce qu'il proposait et aux effets que cela pouvait avoir sur les enfants. Et c'est dans cette perspective que, pour ma part, j'ai été amené à rencontrer Célestin Freinet. Et c'est de ces rencontres que je voudrais maintenant vous parler. Je montrerai ainsi successivement ce en quoi Freinet me paraît interpeller les sciences de l'éducation par les postures qu'il prend dans cinq domaines : le domaine pédagogique, le domaine didactique, les domaines philosophique, culturel et politique.

### **La posture pédagogique**

Pour qui découvrirait aujourd'hui la plupart de ce que l'on considère comme les grands textes pédagogiques de ces deux derniers siècles, une première constatation s'imposerait : de la *Lettre de Stans* à *Libres enfants de Summerhill*, du *Système préventif pour l'éducation de la jeunesse* de Don Bosco au *Poème pédagogique* de Makarenko, des œuvres de Montessori à celles de

Freinet, une même impression domine : il s'agit d'écrits qui s'inscrivent tous sous le signe de la révolte et de la dénonciation ; tous s'insurgent contre le fait que les enfants, dans leur ensemble, sont soumis à un traitement dégradant, que leur jeunesse est gâchée par des éducateurs inconscients et que l'enseignement qu'ils reçoivent les prépare à la soumission, voire à l'humiliation pour leur vie toute entière. « Les enfants sont malheureux » et ce sont les adultes qui font leur malheur ; les enfants sont abîmés par l'éducation qu'ils reçoivent et c'est le sort du monde tout entier qui est compromis par l'inconscience quand ce n'est pas la méchanceté de leurs aînés.

Pour le pédagogue, il existerait ainsi une sorte de complot contre l'enfance : quand il faudrait être attentif à elle et mettre tous ses soins à favoriser son développement harmonieux, ceux qui se disent ses éducateurs la feraient crouler sous des exigences absurdes, lui imposeraient une « mécanique inhumaine », un « rythme incompatible avec la démarche naturelle de l'enfant »... Pire encore, « nous rendons nos enfants bêtes en les parquant dans des étables étroites, sans air ni lumière [...]. Nous les rendons bêtes parce que nous réprimons brutalement toutes tentatives d'émancipation [...]. Mais nous sommes excusables, car notre but n'est point d'éduquer nos enfants ni de les rendre intelligents, mais seulement de les dresser à subir et à accepter, à désirer même la loi du troupeau et de la servitude<sup>1</sup> » explique Freinet dans un ouvrage où il n'hésite pas à comparer nos écoles à des élevages de poules, voire à des camps de concentration<sup>2</sup>, où il évoque les « geôles de jeunesse captive »<sup>3</sup> et

---

1. Célestin Freinet, *Les dits de Mathieu*, page 61.

2. *Ibid.*, pages 63 et 64.

3. *Ibid.*, page 65.

dénonce le « laminoir » et l' »encasernement»<sup>4</sup>... avant d'affirmer qu'on pourrait graver aujourd'hui sur la porte des écoles l'inscription que Dante lisait aux portes de l'enfer : « *Laissez ici toute espérance*<sup>5</sup> ».

De toute évidence, le tableau peut paraître excessif et dessert, à bien des égards, par ses excès mêmes, le discours pédagogique dans son ensemble... Sauf, peut-être, à comprendre ce discours comme un genre littéraire particulier, un texte dont le souci premier n'est pas de décrire exactement, et avec toutes les nuances requises, la réalité éducative mais de mobiliser des énergies, de susciter la réaction du lecteur et de le pousser à l'engagement. Une sorte de discours épique, diabolisant un adversaire largement mythique - l' « éducation traditionnelle » - pour exalter une cause dont on dit, tout à la fois, l'urgence première et l'importance essentielle pour l'avenir des hommes. Peut-être s'agit-il tout simplement alors, à travers ces textes pédagogiques, de «se donner du courage» pour tenter une aventure dont la difficulté pourrait bien décourager les meilleures volontés ?

Car, dès qu'on tente de faire oeuvre de pédagogie, on découvre bien vite que «ça résiste» toujours, et ça résiste même très fort. Quiconque s'est coltiné la tâche d'éduquer au quotidien dans des situations sociales où rien n'est joué d'avance - c'est-à-dire, au fond, quand l'éducation n'est pas déjà faite -, sait que l'on est en permanence sur la lame du couteau, que l'on peut basculer d'un instant à l'autre dans la folie démiurgique ou la résignation passive. Et, même quand il nous arrive de pouvoir exhiber quelques miraculeuses réussites, nous ne savons jamais vraiment si ce ne sont pas là

---

4. *Ibid.*, page 67.

5. *Ibid.*, page 112.

de dangereux faux-semblants, quelques gesticulations dociles mais provisoires de ceux qui nous sont confiés, la « reproduction » subtile mais implacable d'appareillages économiques et sociaux dont nous ne serions que les spectateurs ou les complices.

Dans ces conditions, si nous voulons continuer à éduquer, il nous faut donc nous donner du courage et on peut faire l'hypothèse que, quelles que soient les formes qu'il emprunte, le discours pédagogique a d'abord ce rôle et le discours pédagogique de Freinet en particulier. Il fonctionne comme une sorte de point d'appui pour manifester ce « courage des commencements » sans lequel rien ne serait possible ; il manipule une rhétorique particulièrement utile pour accompagner l'action, l'inspirer et la ressourcer en permanence. Son pathétique si souvent dénoncé, sa manière de dramatiser en permanence les situations de l'enfance malmenée ou maltraitée, de stigmatiser les adultes en leur rappelant sans cesse, comme l'exprime si bien Daniel Hameline, que « *l'espèce est malfaisante et, principalement, vis-à-vis de ses enfants*<sup>6</sup> ».. tout cela fonctionne comme un rappel implacable de la responsabilité éducative des hommes à l'égard de ceux qu'ils mettent au monde sans trop bien savoir pourquoi. « *L'éducateur est un insurgé* » dit encore Daniel Hameline<sup>7</sup>, et sa vertu principale est l'indignation. Mais il est si difficile de s'indigner... de s'indigner vraiment s'entend ! Tant de choses nous sollicitent, tant de justifications se présentent, que nos lâchetés, d'abord clandestines et vaguement coupables, finissent par s'installer au quotidien dans la bonne conscience collective : on ne s'insurge plus, on se syndique ou on a ses pauvres ; on se durcit, on se

---

<sup>6</sup>. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ODIS, Sion, Suisse, 1986, page 128.

replie et l'on verse une larme de temps en temps en évoquant les contradictions inévitables... Car s'indigner est infiniment difficile et c'est bien, à proprement parler, une vertu, la vertu majeure qui apparaît quand on ouvre un texte de Freinet.

Mais l'indignation peut être vaine et même génératrice d'illusions ; elle peut nous conduire à la « tentation de la belle souffrance » et au narcissisme de celui qui se veut le seul lucide mais se résigne vite à son impuissance sur laquelle il parvient toujours à s'apitoyer. Et c'est là que Freinet nous est infiniment utile : au pathétique mobilisateur, à l'éloquence du « pédagogue », il ajoute le souci du « didacticien », celui d'instrumentaliser en permanence son propos.

### **La posture didactique**

C'est, sans aucun doute, dans ce domaine que l'apport de Freinet est le plus connu. Pour ma part, cet apport me paraît absolument décisif en ce qu'il parvient à articuler un souci permanent de finalisation des apprentissages avec la volonté de faire progresser chacun. Or, ces deux exigences, contrairement à ce que l'on croit parfois, ne sont pas facilement compatibles. Freinet l'a découvert très vite. On sait que sa dénonciation de la scolastique (un terme qu'il employait pour caractériser des savoirs dépourvus de sens pour l'enfant à qui ils sont proposés) l'a amené à inventer des « techniques » comme l'imprimerie, la correspondance scolaire ou les enquêtes. Il s'agissait, pour lui, de replacer l'enfant dans une perspective active au sein de laquelle il pouvait redécouvrir des connaissances scolaires pour autant, et pour

---

<sup>7</sup>. *Ibid.*, page 125.

autant seulement, que celles-ci devenaient nécessaires à la réalisation de son projet. L'orthographe, l'arithmétique, les sciences naturelles ou la géographie n'étaient plus ainsi imposées par le caprice du maître dans des enseignements ou des exercices formels, réduites à de simples « utilités scolaires » permettant de réussir des exercices scolaires ou de briller dans des examens, mais devenaient des nécessités internes de la tâche à accomplir, finalisées par un projet collectif qui les portait. Mais, si la formule est séduisante, elle n'est pas sans danger : en effet, le risque existe toujours que la tâche devienne prioritaire par rapport aux apprentissages individuels et que, aspirés en quelque sorte par celle-ci, les apprentissages soient évacués. C'est ce que j'ai analysé sous les termes de « dérive productive »<sup>8</sup>, en montrant que tout groupe qui se voit proposer une tâche qui le passionne a tendance à aller vers la réalisation de celle-ci « à l'économie », en marginalisant les élèves jugés malhabiles ou incompetents, en confiant les responsabilités à ceux qui sont déjà formés pour les exercer ou en se procurant des éléments déjà fabriqués par ailleurs. C'est là une tendance qui n'est nullement condamnable en soi et que toute collectivité « économique » se trouve contrainte d'adopter. Quand il s'agit de produire vite et bien, l'apprentissage est un détour inacceptable, une perte de temps pour le groupe et il risque, de plus, d'entraîner le mécontentement des « usagers » ou des « spectateurs ».

Or, Freinet a très vite entendu cette objection. Il l'a vécu dans ses toutes premières expériences et en a tiré les conclusions. S'il ne peut être question, pour lui, d'abandonner le projet de finaliser les apprentissages par une tâche mobilisatrice, il ne peut être, non plus, question de laisser les

---

<sup>8</sup> *Apprendre en groupe ?* deux tomes, Lyon, Chronique sociale, 6ème édition, 1996.

élèves en difficulté au bord du chemin sous prétexte que leur participation à la tâche compromettrait la qualité du résultat. C'est pourquoi il a créé très tôt le système des brevets, emprunté au scoutisme, par lequel il cherche à s'assurer que tous les élèves atteignent bien les objectifs fondamentaux requis pour leur implication maximale dans la tâche commune. En distinguant les « brevets obligatoires » des « brevets facultatifs », il s'est efforcé de préciser quels étaient les savoirs exigibles pour tous et de les distinguer de ceux qui ne participent qu'à une spécialisation possible de chacun. Puis, dans la même perspective, Freinet a mis en place un ensemble d'outils, maintenant bien connus, pour individualiser les apprentissages et permettre à chacun de se mesurer à un objectif tout à la fois accessible et nécessaire pour lui. Cette instrumentalisation a, de toute évidence, pour fonction d'articuler des apprentissages individuels à la dynamique collective et de ne sacrifier ni les premiers ni la seconde.

Mais, cette articulation est, dans les faits, relativement difficile à mettre en place et c'est là où les sciences de l'éducation peuvent contribuer à éclairer quelque peu les choses. Comment suspendre l'attraction de la tâche pour favoriser les apprentissages individuels sans démobiliser les élèves ? Et comment passer de ces apprentissages individuels à leur mise en commun sans les minimiser au profit de l'utilisation de compétences préalablement existantes ? Pourquoi un élève faible en arithmétique apprendrait-il l'arithmétique pour contribuer à faire les comptes de la coopérative puisqu'il existe un élève fort en arithmétique qui pourrait les faire sans avoir à apprendre, à peiner et à risquer une erreur qui mettrait en question l'équilibre financier de cette coopérative ? Pourquoi perdre du temps à apprendre quand il y en a qui savent déjà faire ? Et si, en classe, il faut toujours apprendre des choses que l'on ne sait pas déjà faire, n'est-ce pas que la classe redevient un lieu artificiel, où les savoirs sont imposés

artificiellement par un maître au nom de « l'intérêt » de l'élève qu'il prétend toujours mieux connaître que lui ? Entre la finalisation collective et les apprentissages individuels, il faut choisir... ou bien se résigner à ce que ces apprentissages soient réduits à de simples « perfectionnements » d'acquisitions antérieures, ou renvoyés à l'émergence improbable de « motivations » qui naîtront du mimétisme ou de l'arrivisme.

Or, la grandeur de Freinet, c'est qu'il a conscience de cette contradiction mais qu'il refusera toujours de choisir entre deux alternatives qui lui paraissent à la fois contradictoires et nécessaires. C'est ainsi qu'au travers de son oeuvre, on peut identifier deux grands types d'articulation du couple finalisation/apprentissage, deux types d'articulation que, depuis Freinet, les sciences de l'éducation ont travaillés, formalisés et tenté d'évaluer : la première forme d'articulation, la plus simple apparemment, c'est **la juxtaposition** des deux logiques sous la responsabilité du maître qui s'assure de la qualité du « dosage » et change de type d'activité dès qu'il perçoit lassitude ou emballement de la part des élèves. Sa vigilance est ici essentielle puisqu'il doit être capable de repérer le moment où le travail de groupe bascule vers la dérive productive pour introduire alors des temps de travail individuels, et aussi identifier le moment où les travaux individuels s'engluent dans le formalisme et perdent toute référence à ce qui peut leur donner sens... c'est alors qu'il doit remobiliser les élèves dans une activité où ils retrouvent le sens de ce qu'ils ont appris et réinvestissent leurs acquisitions. Cette articulation repose, on le voit, sur le maître et sur lui seul ; peut-être est-ce là un des éléments essentiels de cette « part du maître » sur laquelle ont travaillé les militants Freinet ? C'est, à la fois, sa richesse et sa limite : sa richesse car le maître est sans doute le seul à pouvoir juger de cette « écologie » de la classe et à pouvoir restaurer un équilibre menacé... sa limite, car les décisions du maître peuvent apparaître comme arbitraires aux yeux des élèves et générer chez eux de nombreuses

frustrations : untel se trouvera interrompu alors qu'il commençait à comprendre quelque chose sur quoi il était bloqué jusqu'à présent ; un autre se trouvera interrompu dans la réalisation d'une tâche qu'il prend du plaisir à faire simplement pour permettre à son voisin d'acquérir des compétences que lui maîtrise déjà. C'est pourquoi, sans doute, on peut déceler chez Freinet une autre manière d'articuler finalisation et apprentissage par l'identification de ce que les didacticiens ont nommé depuis **un objectif-obstacle** : il s'agit ici de placer l'objectif au point de départ de la démarche du maître (même s'il n'apparaît pas comme tel au point de départ de la démarche de l'élève). Le maître se demande d'abord ce qui doit être acquis et il propose une tâche dont il sait qu'elle va faire apparaître des obstacles correspondant exactement à ce que les élèves doivent chacun, à un moment donné, apprendre à faire. Les objectifs visés sont ainsi découverts comme étant des obstacles à la réalisation de la tâche. Pour le maître, ils sont des objectifs-obstacles, pour les élèves ils sont des obstacles-objectifs. Chacun d'entre eux devra, en effet, quand il rencontrera un obstacle donné, se donner comme objectif la capacité de le surmonter. Dans la perspective de ce que nous appellerions aujourd'hui la « pédagogie différenciée », il est, bien sûr, parfaitement possible que les obstacles soient différents pour chaque élève et c'est au maître de faire s'arrêter chacun à l'obstacle qui correspond précisément à une progression décisive pour lui, au franchissement d'un palier de développement, à un saut cognitif dans ce que Vygotsky nomme la « zone proximale de développement ». Construire un fortin en bois dans la cour de l'école permettra ainsi à l'un d'acquérir des compétences psychomotrices, à l'autre de coordonner ses actions avec un partenaire, à un troisième de calculer des surfaces, à un quatrième des volumes, à un cinquième d'aborder la question de la résistance des matériaux pendant qu'un sixième effectuera pour la première fois des recherches documentaires et qu'un septième apprendra à écrire en tenant le journal de bord de l'expérience. L'essentiel est bien que chacun rencontre un obstacle à sa

mesure dans la tâche collective et que le maître l'aide à s'attacher à cet obstacle pour pouvoir, par sa progression personnelle, participer au travail commun. Mais il y a là, à nouveau, une difficulté importante : le risque existe, en effet, que la tâche soit désinvestie quand les élèves découvriront qu'elle n'est, pour le maître et pour chacun d'eux, qu'un prétexte à des découvertes d'un autre ordre. Il reviendra alors au maître à montrer que les satisfactions qui sont promises par le travail et le progrès de chacun sont plus importantes que celles qui découleraient d'une division du travail selon les compétences préexistantes. Le rôle du maître est d'accompagner le déplacement de l'investissement affectif et de soutenir l'élève pendant ce déplacement qui est toujours, d'une quelconque manière, douloureux. Freinet connaît cette douleur ; c'est pourquoi il insiste tant sur la « joie » du travail, le bonheur de l'intelligence qui comprend et transforme le monde : il sait que l'adulte doit porter avec l'enfant cette renonciation à une satisfaction immédiate pour accéder à une satisfaction supérieure ; il sait aussi qu'il doit pouvoir témoigner lui-même de cette satisfaction, de ce bonheur d'apprendre et de savoir et que la didactique, ici, rejoint l'éthique.

### **La posture philosophique**

*« La besogne de l'éducateur sera suffisamment noble et précieuse, explique Freinet, si elle permet aux individus de se reconnaître, de se retrouver, de se réaliser, de grandir selon la loi de leur vie. Qu'il ne se mêle point, dieu de pacotille, de modeler les esprits, de les plier à sa fantaisie, pour les conduire il ne sait où d'ailleurs, car nul encore n'a pu nous indiquer avec certitude un autre but à la vie que cette poussée mystérieuse qui est, pour tous les hommes, une raison suffisante*

*de croître et de lutter*<sup>9</sup> ». Ainsi, avoue Freinet, reprenant un thème sans cesse rémanent dans l'histoire des doctrines pédagogiques, le maître doit-il abandonner ses velléités démiurgiques et se mettre au service de la « poussée mystérieuse » qui est là, déjà présente dans chacun des enfants qui lui sont confiés.

Certains verront ici, en même temps que l'expression un peu naïve d'une philosophie de l'immanence, la manifestation d'un vitalisme naturaliste dans lequel a baigné très largement le courant de l'Éducation Nouvelle. Les métaphores horticoles, analysées par Daniel Hameline et omniprésentes dans les écrits de Freinet en témoignent très largement<sup>10</sup>. Mais, pourtant, en dépit des apparences, on ne doit pas y voir l'expression d'une sorte d' « abstention éducative » qui renverrait elle-même à une « psychologie des dons » que le pédagogue regarderait s'éveiller béatement. En réalité, sous une forme très largement déroutante, nous sommes bien en présence ici de la reconnaissance de cette résistance de l'autre sur laquelle s'articule ce que je nomme le « moment pédagogique »<sup>11</sup>. Car, borner ses ambitions éducatives en postulant une « poussée », voire une « nature » sur laquelle l'éducateur n'aurait pas pouvoir n'est pas nécessairement la preuve d'une résignation ; cela peut simplement signifier qu'en tout état de cause, quel que soit son public et quel que soit le cadre institutionnel dans lequel il

---

<sup>9</sup>. *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1978, page 237.

<sup>10</sup>. Daniel Hameline parle de "la grande songerie horticole" (*L'éducation, ses images et son propos*, ESF éditeur, Paris, 1986, page 182) et montre que, loin de se limiter à une métaphore anecdotique, facilitant l'intelligence d'un propos qui serait d'une autre nature, celle-ci renvoie à un "fonctionnalisme biologique [...] légitimant décisions et évaluation des pratiques au nom d'une "science" qui coïncide avec l'imagerie "psychologiste" dominante : l'enfant d'abord, ses aptitudes, ses dons ; et la jonction, en cet idéal-type, de l'universalité des lois et de la singularité des différences, elles-mêmes attribuables à la nature" (*ibid.*, page 188).

exerce sa tâche, l'éducateur doit bien toujours « faire avec »... Il y aurait ainsi, dans la postulation d'un « donné », comme dans la conviction si forte chez Freinet de la bonté naturelle de l'enfant et la confiance dans ses ressources infinies, le témoignage d'une volonté et l'affirmation d'une renonciation : volonté d'éduquer et de faire tout ce qui est en son pouvoir pour que chaque «petit d'homme» accède à ce que les hommes ont élaboré de plus grand, renonciation au dressage sous toutes ses formes, de la plus radicale - la création ex nihilo<sup>12</sup> - à la plus banale - le chantage quotidien à la sanction ou au retrait de l'affection.

Ainsi s'explique peut-être la fascination de certains pédagogues - par ailleurs infatigables militants contre toutes les formes de fatalisme - pour les typologies caractérologiques de toutes sortes comme pour les tests ou épreuves sensés mettre à jour la «personnalité profonde» de l'individu... Alors que, de toutes parts, «on»<sup>13</sup> veut briser l'enfance dans l'enfant, normaliser ses comportements, lui distribuer des savoirs anonymes... alors que, partout, l'institution scolaire (comprenez « les méthodes traditionnelles ») veut imposer des programmes et des évaluations, le pédagogue, lui, fait place à l'existence de l'élève, entend sa résistance, faite de tous les héritages dont il est porteur, et, sans renoncer pour autant à l'éduquer, retourne la reconnaissance de cette résistance vers lui-même. Il en fait même une interrogation sur sa détermination et sa compétence à transformer des objets

---

<sup>11</sup> *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

<sup>12</sup> Sur ce point, voir mon dernier ouvrage, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996.

<sup>13</sup> Le pronom indéfini "on" est utilisé de manière particulièrement fréquente dans les écrits pédagogiques de Freinet. Il se trouve ainsi parfois plus de trente fois dans une seule page de l'ouvrage de Freinet que nous avons cité plus haut, *L'éducation du travail*. Sans doute faut-il y voir l'expression de ce "complot" contre l'enfance que nous avons pointé comme étant l'une des représentations les plus traditionnelles présentes dans le discours pédagogique.

de savoirs nécessaires au développement de l'enfant en objets de partage dans une relation éducative : éducative parce que l'élève s'approprie véritablement ce qui s'y échange, qu'il entre par là dans l'intelligence des choses et se dégage ainsi des relations de divination ou de soumission qui régissent trop souvent l'univers scolaire.

Étrange mais indispensable réconciliation entre, d'une part, la passion d'éduquer et son volontarisme parfois insupportable et, d'autre part, le respect de la personne, respect naïf, irritant, empruntant des formes philosophiquement et psychologiquement souvent irrecevables, mais qui semble s'imposer comme une sorte d' « impératif catégorique » du discours pédagogique : « *De leurs yeux, de leurs lèvres, écrit Albert Thierry, un instituteur exemplaire du début du siècle, descend un torrent où leurs ancêtres passent, où passe et s'écoule cet univers qui les a produits et qu'ils vont reproduire, où moi, tout entier je passe aussi, plus fragile qu'un reflet de nuage dans une écume. Absurde, absurde vanité qui ridiculise en moi mes vieilles angoisses. avec la ferveur aveugle de ma logique, pour soumettre à mes digues ces libertés et ces fatalités inépuisables, j'ai deux ans durant tâché de « faire des âmes*<sup>14</sup> ». « Faire des âmes » et s'évertuer, pour cela, à inventer de nouvelles méthodes, à mettre en place de nouvelles situations, à exhorter régulièrement la classe avec toute la conviction dont on est capable, à lui enseigner les principes sans lesquels l'individu n'est que le produit « des déterminismes les plus sordides ». « Faire des âmes » : projet présomptueux s'il en est, mais projet qui reste tolérable tant que le maître reconnaît la difficulté de l'entreprise et accepte la résistance de l'élève concret à ses tentations démiurgiques. Projet totalitaire d'émancipation forcenée, conduite

---

14. Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*, Paris, Magnard, 1986, page 156.

à la baguette au nom du « bien suprême », de la « civilisation » ou de la « vérité », projet capable de s'aveugler sur ses propres contradictions, de basculer dans la folie et la violence si rien ne vient l'interrompre. Projet qui suppose, pour être tolérable, que soit reconnue radicalement la liberté constitutive de l'élève, que soit accepté le fait que je ne peux jamais décider d'apprendre à sa place, ni de grandir à sa place, ni de faire quoi que ce soit où je me substitue à lui.

Et c'est là encore une des grandeurs de Freinet que d'avoir su articuler tout au long de son oeuvre et de sa démarche le principe d'éducabilité - qui veut que je ne désespère jamais de personne - et le principe de liberté - qui exige que je laisse à chacun prendre sa place, que je fasse tout pour qu'il puisse le faire mais que je me refuse à me substituer à lui<sup>15</sup>.

### **La posture culturelle**

Car, il ne suffit pas d'accepter que l'autre nous échappe, il faut l'instrumenter pour cela ; car l'enfant ne sait rien faire et ne peut rien faire que, d'une quelconque manière, nous lui ayons appris. Chacun sait bien - et Freinet n'a cessé de le répéter - que, si l'on ne veut pas que les enfants nous répondent, il vaut mieux ne pas leur apprendre à parler... et, si nous leur apprenons à parler, il ne faut pas nous étonner qu'ils nous répondent. Car, comme l'a souvent souligné Olivier Reboul<sup>16</sup>, un apprentissage n'est libérateur que dans la mesure où ses acquis sont transférables ; ou encore, seul un enseignement dont les acquis sont utilisables en dehors du contrôle

---

<sup>15</sup> Cf. Mon ouvrage *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 5ème édition, 1995.

de l'enseignant et de la situation de formation elle-même, permet véritablement l'émancipation du sujet.

Certes, pour le sens commun, il s'agit là d'une chose qui va de soi : un enseignement qui ne préparerait ses élèves qu'à réussir les épreuves qui sanctionnent cet enseignement constituerait une absurdité totale et représenterait un gaspillage scandaleux. Nous ne mettons pas nos enfants à l'École pour qu'ils y apprennent seulement à réussir à l'école. Tout éducateur suppose qu'il restera bien quelque chose, au bout du compte, qui sera réinvesti plus tard, ailleurs, à l'initiative de celui qui l'a appris, dans des situations très largement imprévisibles... En fait, nous le supposons mais il n'est pas certain, ni que nous mesurons la portée de cette supposition, ni que nous puissions établir clairement qu'il en est vraiment ainsi spontanément et facilement.

Car, les sciences de l'éducation nous apprennent aujourd'hui que le transfert des connaissances n'est pas un fait aussi établi que l'on croit<sup>17</sup>. Mais, peut-être, n'est-ce pas là l'essentiel ? Car, l'importance du transfert n'est pas d'abord dans les faits mentaux spontanés que l'on peut observer mais, bien plutôt, nous rappelle Freinet, dans l'exigence qu'il constitue. Certes il peut paraître ainsi curieux de donner ainsi plus d'importance à **l'exigence** qu'à **l'existence** : mais c'est le statut même du pédagogique qui l'impose : la pédagogie s'intéresse d'abord à ce qu'elle doit faire advenir et elle ne mobilise les sciences descriptives que dans la mesure où elles servent son projet. C'est là, on le voit bien, ce qui la différencie

---

<sup>16</sup> *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.

fondamentalement de la psychologie : le psychologue cherche à savoir si le transfert existe. Le pédagogue affirme qu'il faut qu'il existe, qu'il faut le faire exister, pour que l'activité d'enseignement soit émancipatrice.

Car le problème pédagogique par excellence est bien d'installer la préoccupation du transfert au cœur même de l'apprentissage, comme souci du pouvoir émancipateur de ces apprentissages et volonté de permettre à celui qui sait de savoir qu'il sait, de savoir à quoi sert ce qu'il sait, ce qu'il peut en faire et où il peut l'utiliser, à quelles questions cela répond, comment il pourra s'en saisir à son tour, le dévoyer et créer des solutions nouvelles, proférer des paroles inédites face à des situations imprévues. L'exigence du transfert prend le contre-pied de la « pédagogie du chameau » : celle qui consiste à accumuler des savoirs sans se soucier de leur usage et en supposant simplement « qu'ils serviront bien un jour ou l'autre à quelque chose ». Se préoccuper du transfert pendant l'apprentissage, c'est d'abord restituer les savoirs comme des réponses à des questions que les hommes se sont posées, mobilisables par celui qui apprend pour répondre lui-même aux questions qu'il se pose ou se posera. C'est, ensuite, amener l'apprenant à se projeter mentalement dans le monde quand il apprend, à se souvenir des situations qu'il a vécues, à se représenter ou à imaginer les situations auxquelles il sera confronté, les situations auxquelles d'autres hommes, ses semblables, sont ou seront confrontés. Il n'y a pas de véritable apprentissage possible sans que ce qui est appris se profile ainsi sur un univers extérieur à la situation d'apprentissage. Cela ne signifie nullement que cette situation n'est pas porteuse de satisfactions en elle-même, mais cela veut dire qu'elle n'est pas seulement cela et se distingue d'une situation ludique - et l'on sait

---

<sup>17</sup> Cf. *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, sous la direction de Philippe Meirieu et Michel Develay, CNDP, CRDP de Lyon, 1996.

à quel point Freinet tenait à la distinction entre le travail et le jeu - par le fait que l'on en sort transformé dans sa vision du monde, capable d'associer des circonstances et des connaissances pour être plus libre et plus fort dans le monde.

Une telle exigence requiert donc un souci constant de « faire des ponts » entre ce qui est appris en classe et la réalité psychologique, sociale, technique et culturelle dans laquelle vit le jeune. « Faire des ponts », cela ne veut pas dire confondre les domaines, mais, au contraire, identifier les rives comme des univers distincts sans se résigner à n'habiter - même successivement - que sur l'une des deux. Car, même dans une « classe Freinet », ce qui est appris à l'école obéit à une logique scolaire inévitablement programmatique, très largement hétérogène à la logique de « la vie » : à l'école, les difficultés sont présentées dans un ordre de complexité croissante, les informations ont un souci d'objectivité et d'exhaustivité ; elles ne visent nullement l'efficacité immédiate. Dans « la vie », les choses se présentent toujours dans le désordre et nous sommes talonnés par l'urgence. Pour reprendre une distinction utilisée par l'écrivain Witold Gombrowicz, si la vie est un « chaos », l'École, elle, doit être un « cosmos », organisé par l'intelligence de l'homme et où les relations entre les choses et les êtres doivent pouvoir être pensées selon « l'ordre des raisons ». La vie est « désordre », les apprentissages scolaires doivent être « ordonnés ». Mais le « cosmos » ordonne le « chaos » et ne se constitue pas comme un « autre monde », à côté de lui. Le rôle de l'École n'est pas d'abolir entre les murs de la classe « le chaos de la vie » pour y substituer provisoirement « un cosmos de la culture scolaire » qui sera lui-même aboli quand on retournera dans « la vie »... c'est bien de transformer « le chaos » en « cosmos », de travailler à ordonner le désordre à l'École pour le comprendre et avoir prise sur lui à l'extérieur de l'École.

Or, c'est bien souvent, malheureusement, tout le contraire qui se passe : l'École construit un « cosmos » qui se juxtapose au « chaos » et l'élève vit entre deux cultures qui coexistent sans interagir ; d'un côté, il s'inscrit dans un monde dominé par les médias, où règnent les phénomènes spécifiques et souvent tribaux de la « culture jeune » ; d'un autre côté, et pour des raisons strictement utilitaires, il fait quelques concessions à ses enseignants en faisant mine de s'intéresser à la culture scolaire dont il attend, en réalité, des bénéfices strictement matériels en termes de tranquillité et de diplôme. C'est pourquoi ceux et celles qui, au nom de la dignité de la culture et en appelant aux exigences purement disciplinaires, exigent que l'on s'interdise tout effort pour « faire des ponts » entre les savoirs scolaires et le monde dans lequel vivent les élèves, sont, en fait, les fossoyeurs de la culture scolaire qu'ils ravalent *de facto* au rang de simple instrument de réussite sociale.

Il ne s'agit pas ici simplement, selon la vieille et maladroite formule, « d'introduire la vie à l'École » (comme si l'École était un lieu de mort!). Il ne s'agit pas de renoncer aux exigences d'une culture scolaire constituée sur des fondements disciplinaires solides. Il s'agit de ne pas fossiliser cette culture en « utilités scolaires » simplement destinées à réussir à l'école et incapables d'interroger la vie de celui qui apprend, de l'enrichir dans toutes les dimensions de sa personne et de lui permettre de se construire comme un véritable être de culture.

Des expériences sont en cours, de la maternelle à l'université, où l'on met ainsi les élèves en recherche des usages des savoirs qu'on leur enseigne, où on leur demande de revenir en classe avec des exemples précis montrant ce que l'on peut faire dans le monde avec ce qu'ils ont appris, en quoi cela permet de mieux le comprendre, de mieux s'y retrouver et d'y être plus libre. Certes, les choses ne sont pas toujours simples et j'ai encore à

l'esprit cette anecdote d'un enfant de huit ans à qui la maîtresse avait demandé : « À quoi ça sert *Le dormeur du val* de Rimbaud ? » ... et qui avait répondu, après deux ou trois jours de réflexion : « À faire pleurer ma mère ! ». Réponse bien naïve et bien peu respectueuse de la grandeur de l'œuvre, diront certains. Réponse ridicule et dérisoire où l'élève projette son désir d'asservir sa mère grâce à la poésie de Rimbaud, diront d'autres. Mais réponse qui, dans la discussion qui s'en suivit, permit de dégager la signification de « l'émotion poétique » : l'enfant se souvenait avoir pleuré quand sa mère, jadis, lui racontait des histoires. Il se souvenait du bonheur de partager une émotion dans la plénitude d'une expression littéraire qui donnait accès d'emblée à une forme particulière de signification. Il avait retrouvé ce même type de réalité dans le poème de Rimbaud et considérait que sa fonction pouvait bien être, dans une réciprocité qui l'honorait, de faire partager à sa mère le sentiment d'injustice et l'émotion poétique ressentis à la lecture du texte.

Certes, une telle anecdote pourra apparaître inquiétante à ceux qui soulignent le caractère nécessairement « objectivable » des savoirs scolaires. Ils y verront une intrusion inacceptable de la sphère privée dans la sphère publique, de la subjectivité et de l'intériorité d'un élève dans la vie sociale de la classe qui doit être dégagée, pour remplir son rôle d'instruction et de formation à la rationalité, de l'emprise trop forte de l'affectivité familiale. On pourrait, sans doute, leur donner raison si, dans la situation décrite, il n'y avait pas eu une formalisation, une mise à distance, une reprise, dans une verbalisation sereine et éclairée d'autres exemples susceptibles de faire comprendre le même phénomène. Cela serait préoccupant si la classe ne s'était pas construite comme une « collectivité apprenante », si, comme Freinet nous le montre bien, l'on n'avait pas institué la classe comme une véritable société politique.

## **La posture politique**

Beaucoup d'enseignants rencontrés ici ou là affirment qu'ils tenteraient bien de mettre en place les techniques Freinet mais qu'ils se heurtent, dès qu'ils s'aventurent en dehors de la magistralité traditionnelle et de ses règles tacites de soumission apparente, à un groupe d'élèves où règne le tumulte, où aucune discipline de parole n'est possible, où ils s'épuisent à demander le silence et le respect de l'autre, avant d'en appeler au chantage le plus banal : « Si vous ne vous calmez pas, nous reviendrons aux méthodes qui ont fait leur preuve »... et de conclure : « Prenez une feuille : interrogation écrite ! Et qu'il soit bien clair que cela comptera dans la moyenne du trimestre. »

Certains s'étonnent de ces phénomènes, crient au scandale, incriminent l'influence des médias et la démission des familles, se réfugient dans la nostalgie d'un système où les codes sociaux étaient construits avant même d'arriver à l'école. D'autres imaginent que l'on résoudra le problème de manière magique en décrétant que « l'École doit devenir un sanctuaire ». Mais Freinet nous a montré que l'École et les comportements des élèves ne peuvent être transformés par décret. Un groupe d'enfants ou d'adolescents n'accède pas à une socialité respectueuse des personnes qui le constituent simplement parce qu'un adulte le demande ou cherche à l'imposer par la contrainte ; certes, il arrive que, pour faire plaisir à « un enseignant que l'on aime bien » ou « qui en impose », l'on obtienne des moments de calme, voire de dialogue. Mais, si la Loi n'est pas construite, la violence resurgit ailleurs, dans les couloirs, dans la cour ou la classe d'un collègue. Et comment imaginer qu'il puisse en être autrement ? Un jeune qui traîne quinze ans de galère, qui n'a jamais vu ses parents se lever le matin pour aller au travail, qui n'entrevoit aucun avenir professionnel, qui ne maîtrise ni les clés culturelles pour comprendre les impasses dans lesquelles il se trouve, ni la

parole pour exprimer son désarroi, ne peut, du jour au lendemain, changer radicalement son comportement. On ne peut lui demander de surseoir à sa violence que s'il existe des lieux pour parler, si on lui donne les moyens de prendre la parole. Or, les hommes savent, depuis la nuit des temps, qu'il faut des rituels très stricts et un long apprentissage pour qu'enfin, parfois, « la parole émerge du tumulte », comme le dit Fernand Oury. La religion, la justice, la politique même, nous en montrent une infinité d'exemples. Regardons l'Assemblée nationale et la manière dont certaines séances tournent à l'affrontement verbal et sont à deux doigts de dérapages préoccupants. Or, il y a là « l'élite de la nation », un bataillon de gardes républicains, un décorum qui en impose, des greffiers qui consignent minutieusement tout ce qui se dit et sera publié au *Journal officiel de la République*, une multiplicité de sous-commissions et de commissions qui ont préparé les travaux, un président de séance et des vice-présidents qui disposent de moyens techniques et juridiques pour « calmer le jeu »... Et, quand il s'agit d'adolescents des quartiers difficiles, on imagine qu'il suffit de les mettre par paquets de trente dans des « boîte à chaussures » pour qu'ils se respectent spontanément et s'écoutent sereinement les uns les autres... Observons de même la justice et les conditions exigées par cette institution pour régler un différend entre deux adversaires : nous voyons bien qu'il est impossible de les mettre face à face en présence d'un tiers au statut mal défini pour que les choses s'arrangent toutes seules. Et l'on voudrait que des surveillants, des enseignants, des éducateurs, règlent sur le champ, à la va-vite, dans un coin de bureau où ils sont dérangés toutes les deux minutes, sans préparation particulière, des problèmes graves que des enfants et des adolescents traînent avec eux depuis des années et dont dépendent, tout à la fois, leur propre avenir et celui de l'institution scolaire dans laquelle ils se trouvent ! En réalité, chacun mesure bien le caractère dérisoire de telles situations... parce que chacun sait bien - il en a fait l'expérience pour lui-même - qu'il faut, pour affronter de tels moments où la charge affective est

maximale, des rituels construits pour endiguer les pulsions, permettre de mettre à distance les émotions du moment et médiatiser les relations duelles.

Bien sûr, il ne peut pas s'agir là de n'importe quelle forme de rituel. Car l'on fera remarquer, à juste titre, que les périodes les plus sombres de notre histoire et les moments de barbarie les plus terribles (comme le nazisme, par exemple) ont été aussi les plus riches en rituels. On soulignera que les phénomènes claniques et tribaux qui se développent chez les jeunes (comme la musique « techno » qui se donne explicitement pour objet de conduire à la « transe ») comportent des rituels particulièrement dangereux. Mais il s'agit là de rituels fusionnels qui imposent à la personne d'abdiquer toute identité spécifique pour se fondre dans une masse qui ne lui restitue comme identité que sa seule appartenance au groupe et son adhésion à la fantasmatique commune. Par opposition à ces rituels fusionnels, les rituels pédagogiques sont des « rituels-cadres », des formes vides, des structurations de l'espace et du temps habitables par chacun sans qu'il ait à renoncer à être lui-même, bien au contraire. Les règles qu'il impose sont des règles qui permettent de se dégager de la mobilisation affective immédiate, d'oser une parole nouvelle, de se mettre en jeu autrement. De Freinet à Oury, de Makarenko à Korczak, les pédagogues ont ainsi posé des jalons pour qu'un rituel permette que « la voix se détache du cri », pour qu'un « *enfant bolide, hors-la-loi, se libère du masque qui le brûle* », « *parce qu'il dispose d'un lieu d'interpellation - d'appel et de partage de paroles - et peut, à la différence de Narcisse, se séparer des images dans lesquelles il se pétrifiait et se consumait.* »<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Francis Imbert, *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 1996.

Quelques règles simples dont Freinet a tracé les grands traits caractérisent les rituels pédagogiques qui permettent aux sujets de se mettre en jeu, de se dégager de l'imaginaire et de découvrir le pouvoir libérateur de la Loi<sup>19</sup> :

• **l'intégration dans la vie scolaire** : un « conseil » n'est pas un lieu où l'on bavarde, où l'on parle de n'importe quoi en fonction du bon vouloir des uns et des autres ; c'est un lieu et un temps inscrits dans une institution précise dont l'objet n'est ni le bien-être commun, ni le gardiennage de la jeunesse au moindre coût, mais bien les apprentissages et le développement des personnes qui y sont accueillies. C'est à ce projet que doivent être référés les problèmes rencontrés. L'un des paradoxes - et l'écueil majeur - de la plupart des « concertations scolaires », c'est qu'elles se saisissent de questions complètement secondaires et sans rapport direct avec l'organisation même des apprentissages dans la classe qui reste toujours hors du questionnement. Le « conseil » devient alors, selon les cas, un moment où l'on se défoule, un temps où l'on discute agréablement, une instance où l'on organise clubs et sorties... mais qui ne touche en rien aux questions qui, pourtant, réunissent vraiment les personnes dans ce lieu : comment s'organiser pour que chacun apprenne le mieux possible, pour que la vie collective aide chaque élève à se prendre en charge dans son travail, pour que le maître ne s'épuise pas à demander le calme toutes les cinq minutes, pour que ceux qui sont en avance dans une discipline puissent aider ceux qui sont en retard, pour que les exposés magistraux soient plus efficaces et les évaluations plus formatives, etc. ?

---

<sup>19</sup> Je reprends ici brièvement les éléments explicités et développés dans *Frankenstein pédagogie* (ESF éditeur, Paris, 1996, pages 113 à 116)

• **la régularité** : combien de « conseils », de réunions de délégués d'élèves, n'ont lieu que jusqu'au mois de janvier... quand l'institution scolaire décide de remiser la pédagogie au magasin des accessoires et de s'attacher enfin aux choses sérieuses : le passage en classe supérieure ? Les adultes se discréditent ainsi quand, incapables de tenir leur propre parole, ils demandent aux enfants de tenir la leur.

• **la prévisibilité** : les élèves doivent savoir quand auront lieu les « conseils » et être certains de pouvoir compter sur ce temps et ce lieu pour que la suspension de la violence immédiate ne s'accompagne pas d'une frustration irrémédiable. Il existe encore trop de situations scolaires où l'enseignant explique aux élèves que ce n'est pas le moment, pendant un cours, de faire telle ou telle récrimination ou demande : « Tu n'en parles pas maintenant, tu en parleras au conseil. » Mais encore faut-il qu'il y ait un « conseil » !

• **la préparation** : un « conseil » ne s'improvise pas ; il doit être préparé minutieusement, son ordre du jour doit être établi à partir d'un recueil préalable de questions. Ce recueil peut s'effectuer par l'intermédiaire d'une « boîte du conseil » mise à la disposition des élèves, ou, comme le suggère Freinet, par le remplissage, au fur et à mesure de la semaine, d'un tableau où les élèves consignent leurs remarques dans trois colonnes : « J'approuve - Je critique - Je propose ».

• **l'organisation matérielle** : elle est absolument déterminante. On ne peut pas se parler en regardant la nuque du camarade à qui l'on parle ; en début d'année, on ne peut pas se parler si on ne se connaît pas et si le prénom de chacun ne figure pas devant lui.

- **la définition des prérogatives du « conseil »** : il faut savoir précisément ce qui est discutable et ce qui ne l'est pas. On ne peut pas parler en « conseil » d'une personne qui n'est pas là et ne peut s'expliquer. Il y a également des objets de débat qui échappent au pouvoir du « conseil » ; c'est là une chose tout à fait naturelle, aucune instance n'est toute-puissante. L'important est de le savoir et que les prérogatives attribuées soit bel et bien effectives. Rien n'est plus décourageant que de parler de choses sur lesquelles on n'a aucune prise.

- **la définition des rôles** : aucun « conseil » ne peut fonctionner sans un président et un secrétaire de séance ; aucune instance ne peut travailler si des rôles ne sont pas définis et respectés.

- **le respect du mode de fonctionnement annoncé** : l'ordre du jour doit être respecté, les modalités de la distribution de la parole conformes au règlement élaboré ensemble, les horaires doivent être scrupuleusement suivis... sinon, tout le cadre risque de s'effriter et de perdre sa crédibilité.

- **la présence d'une mémoire** : il faut reprendre systématiquement à chaque séance les conclusions de la séance précédente, examiner si elles ont été mises en œuvre et suivies d'effet. Il faut une « jurisprudence » minimale afin de permettre au groupe de ne pas toujours tout rediscuter, d'éviter les injustices et aussi, à chaque événement nouveau, d'effectuer des comparaisons qui seront toujours riches d'enseignements. C'est pourquoi un « journal de bord » du « conseil » est indispensable.

- **le réalisme de l'enseignant** : le « conseil » n'est pas un organisme autogéré sans adulte. Le supposer capable de fonctionner ainsi serait nier la nécessité de l'éducation. L'adulte ou les adultes présents dans le « conseil »

n'ont pas à hésiter à intervenir quand l'urgence est là : la sécurité physique ou psychologique d'un enfant, la prise de risque excessive du groupe, la manipulation de celui-ci par quelques leaders particulièrement efficaces et dangereux. La mise en place d'un « conseil », ce n'est pas le refus du maître d'exercer le pouvoir, c'est le fait de situer le pouvoir à sa véritable place, là où il garantit l'expression, l'apprentissage et le développement optimal de chacun. Sur ce point, Fernand Oury nous met en garde vigoureusement : *« Il arrive souvent que des démocrates optimistes ou scrupuleux, enthousiasmés par des idéologies dites d'avant-garde, refusent d'intervenir dans un groupe. Sous des prétextes éthiques, le maître refuse le pouvoir. L'expérience répond d'ordinaire : le groupe entier, les plus fragiles et le maître démissionnaire sont très vite maniés à loisir par les éléments les plus dynamiques. On connaît la suite : après la fête et après l'agitation joyeuse, l'anxiété, la lassitude, l'apathie dépressive en attendant la sécurisante reprise en main. Dans le meilleur des cas, l'enseignant, guéri à jamais de ce qu'il appelle "l'éducation nouvelle", remonte tant bien que mal sur sa chaire et reprend son cours. »*<sup>20</sup>

Ainsi compris, le « conseil » n'a évidemment rien d'une solution miraculeuse aux problèmes de l'École : il permet simplement de s'engager dans une lente et difficile construction de la Loi qui permettra à chacun, au sein d'une collectivité plus apaisée, d'oser sa propre parole et de « faire œuvre de lui-même ».

Mais la mise en place d'une telle structure n'est pas facile pour une autre raison qu'il ne faut pas se cacher : quand un éducateur demande à un

---

<sup>20</sup> Jean Oury et Aïda Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1981, page 478.

enfant ou à un adolescent de surseoir à une impulsion immédiate, d'attendre le « conseil » pour faire part d'un point de vue qu'il devra alors argumenter dans un cadre précis, il exige de lui quelque chose de très difficile. Certes, il faut faire le pari que cet interdit du passage à l'acte immédiat prendra, à terme, tout son sens : quand l'élève comprendra qu'en réalité cet interdit l'autorise... l'autorise à accéder à des formes infiniment plus élevées et plus satisfaisantes d'expression... lui permet de se dégager de la jouissance immédiate pour accéder à un désir et mettre en jeu sa volonté. Mais ces découvertes ne viendront que tardivement. Dans l'instant où l'interdit du passage à l'acte est proféré par l'éducateur, il est bien un véritable « interdit », et vécu comme tel, avec toutes les frustrations qu'il impose. C'est alors que la détermination de l'adulte s'éprouve : en portant sur lui les frustrations inévitables de l'interdit, en les assumant pleinement, sans renoncer, pour autant, à faire découvrir, dans la durée, ce que l'interdit autorise. Posture délicate entre toutes, mais posture éducative essentielle. Posture politique au plein sens du mot, en ce qu'elle permet la construction d'un ordre de la parole qui échappe, autant que faire se peut, à l'ordre de la violence. Posture politique qui marque la grandeur de Freinet et fait de lui bien plus qu'un pédagogue : un homme exceptionnel capable de nous accompagner en cette fin de siècle sur le chemin difficile des balbutiements de l'humain.

Voilà, brièvement exposées, quelques unes des rencontres possibles entre Freinet et un chercheur en sciences de l'éducation. Rencontres effectives pour les unes, esquissées pour les autres... promesses, en tout cas, de collaborations futures qu'il nous reste à engager.

