

# **PLAN**

## **Présentation**

### **Partie 1 qu'est-ce que la citoyenneté ?**

### **Partie 2 L'école primaire et la citoyenneté**

#### **A- La citoyenneté à l'école**

#### **B- Le programme actuel**

#### **C- Inadéquation entre le discours et les pratiques**

- 1- La formation des maîtres
- 2- L'école traditionnelle
- 3- Un exemple : la classe de Mme V

### **Partie 3 Une autre école**

#### **A- La naissance de la pédagogie Freinet**

#### **B- La pédagogie Freinet**

- 1- Historique
- 2- La citoyenneté pour Freinet

## **Partie 4 L'apprentissage de la citoyenneté au quotidien**

(ou l'école de la vie)

### **A- Les techniques Freinet**

- 1- Egalité, fraternité, solidarité : dans la classe
- 2- Autonomie, liberté
- 3- Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail
- 4- Apprendre à s'exprimer, communiquer, échanger...
- 5- Egalité, fraternité, solidarité : hors la classe

### **B- La pédagogie est différente aujourd'hui**

### **C- Les critiques**

### **Conclusion**

# **Présentation**



## Construction de la problématique

Mon intention première était pour ce mémoire d'étudier un fonctionnement singulier de scolarité, celui inspiré de la pratique de Célestin Freinet. J'ai découvert cette pédagogie par l'intermédiaire d'un ami, qui souhaitant devenir professeur, avait rencontré des personnes de l'ITEM, Institut Tourangeau de l'Ecole Moderne. Il m'avait ainsi brièvement présenté cette pédagogie. Je prenais donc connaissance d'un fonctionnement de classe datant du début du siècle et qui m'était jusqu'alors étranger en même temps que j'apprenais que des personnes le pratiquait de nos jours. J'ai alors pris contact avec le responsable de l'ITEM, choisi une population pour réaliser des entretiens ainsi que des observations.

Il m'apparaissait, néanmoins, impossible de m'intéresser à une pédagogie particulière sans tenir compte de l'état actuel de l'école ainsi que des changements qui ont été opérés en son sein. C'est pourquoi, j'ai élargi mon champ d'étude aux classes où les instituteurs s'inspirent du système des séquences qui leur a été enseigné lors de leur formation d'instituteur. Nous désignerons ces classes, à l'exemple de Célestin Freinet, par l'expression « classes traditionnelles. » Soulignons néanmoins dès à présent qu'elles sont autres que celles que Freinet a connues et nommait ainsi.

Je me suis alors interrogée sur le discours de l'Education Nationale et ai constaté qu'il accordait une place essentielle à la notion de citoyenneté. Au vue de mes entretiens et observations, estimant que la pédagogie Freinet correspondait dans une large mesure à ces directives, je me suis intéressée à la répercussion de ce discours dans les classes

traditionnelles. Je ne souhaitais pas pour autant que ma problématique s'oriente vers une comparaison de la pratique de la citoyenneté entre des classes Freinet et des classes traditionnelles. Plutôt que de poursuivre des observations dans ces dernières, je préférais alors m'intéresser à la formation des maîtres, ce qui me permettait, non pas de cerner les pratiques des instituteurs traditionnels, mais de connaître les moyens qui leur étaient donnés pour faire de la classe un lieu de citoyenneté. Cette connaissance allait me permettre de comprendre si l'importante différence de pratique que je constatais entre les classes Freinet et les classes traditionnelles, relevait d'une volonté ministérielle ou bien d'un choix des instituteurs.

## **problématique**

Ma problématique s'est ainsi dégagée. Autour d'une réflexion sur la « portée » du mouvement Freinet à ses débuts et ce qu'il en reste aujourd'hui, sur le discours de l'Education Nationale, la formation des maîtres ainsi que les pratiques de classe, nous émettons l'hypothèse que la méthode Freinet permet une pratique de la citoyenneté au quotidien en même temps qu'elle prépare à une pratique de la citoyenneté future.

Il ne s'agit pas dans ce mémoire de développer l'engagement politique et l'aspect révolutionnaire de la pensée de Freinet, ni de s'intéresser aux idéologies politiques et aux pratiques syndicales ou militantes des enseignants. Il s'agit de montrer comment se déroulent aujourd'hui les classes Freinet, de les comparer avec celle que tenait Célestin Freinet au

début du siècle, ainsi que de développer leur rôle dans l'amélioration des pratiques citoyennes à l'école primaire.

## **Méthode et population**

J'ai réalisé des entretiens semi-directifs auprès de professeurs des écoles primaires de la région de Tours. J'ai choisi de limiter ma population aux professeurs de l'enseignement primaire du cycle 3, cycle des approfondissements, qui rassemble la deuxième année de cours élémentaire (CE2) et les deux dernières années de l'enseignement primaire, les années de cours moyen (CM1 et 2.) Les enfants de ces niveaux ont entre 8 et 12 ans. J'ai privilégié le primaire parce que la pédagogie Freinet est peu pratiquée dans le secondaire. En effet, elle est plus difficile à mettre en place du fait de la division clairement établie des matières dans le temps et la pluralité de professeurs<sup>1</sup>. Mon choix s'est ensuite orienté vers le cycle des approfondissements relativement à l'âge des enfants qui, étant plus avancé, permet un investissement plus grand et plus riche des élèves dans les tâches de coopération ou de responsabilisation.

J'ai interviewé sept instituteurs qui s'inspirent des techniques de la pédagogie Freinet et sont membres de L'ITEM :

---

<sup>1</sup> Le collège C. Freinet de Sainte Maure de Touraine s'inspirait, il y a quelques années, de l'idéologie et des techniques de Freinet. Des ateliers de photographie, arts plastiques, ... étaient proposés aux enfants en plus des cours traditionnels. Avec le départ en retraite du directeur, le collège a perdu de son caractère original. Il ne reste plus aujourd'hui que le nom du collège pour rappeler ces pratiques.

**Mr Y a 52 ans. Il entre à l'École Normale en 1988 alors qu'il était fraiseur- outilleur. Il ne choisit pas ce métier par vocation, mais en fonction du marché du travail. Pendant sa formation, il s'informe néanmoins sur les pédagogies alternatives et rencontre une personne qui pratique la pédagogie Freinet et fera évoluer son regard sur l'éducation. Il débute ainsi en 1990 directement avec des méthodes Freinet. Il exerce avec des CM1-2 et depuis trois ans, avec des CE1-2 en campagne tourangelle.**

Mme J a 48 ans, elle entre à l'école normale en 1969, exerce dès 1974 sans interruption jusqu'à aujourd'hui. Elle a ainsi 28 ans de pratique de classe. Elle débute avec un CP alors qu'elle ne connaît pas encore la pédagogie Freinet. Elle a progressivement mis en place des règles de vie avec les enfants, des moments d'écoute, sans se référer à une pédagogie particulière. Elle commence à travailler réellement avec les techniques Freinet en 1975. Elle exerce en CM1-2 depuis 21 ans dans un grand groupe scolaire de Tours.

**Mme G a 27 ans. Elle fait sa première année d'IUFM en 1999-2000 et exerce pour la première fois en 2000-2001 dans une école de la banlieue tourangelle. Elle estime se situer dans une classe où les enfants sont issus de milieux assez favorisés. Elle utilise en partie le système des séquences qui lui a été enseigné à l'IUFM. Elle souhaite cependant progressivement mettre en place les différentes pratiques de la pédagogie Freinet. Elle exerce avec des CM1-2.**

**Mr P a 57 ans. Il exerce dès 1962 en effectuant des remplacements. Il étudie à l'école normale en 1963-64. A partir de 1968, il arrête les remplacements et a sa propre classe dans un village de l'Indre et Loire où il reste jusqu'à sa retraite en 1999. Il débute en pédagogie Freinet en 1977.**

Mme C a 37 ans. Alors qu'elle travaille dans l'informatique, Mme C décide de devenir institutrice pour le plaisir d'être avec des enfants. Elle sait qu'elle veut faire ce métier mais imagine un enseignement différent alors qu'elle n'a encore aucune connaissance de pédagogies alternatives. Elle se documente et entre à l'IUFM en année de préparation en 1995.



Elle exerce alors dès la rentrée 1997. Participant aux réunions de l'ITEM, elle met aussitôt en place dans sa classe certaines techniques de la pédagogie Freinet. Ayant jusqu'à présent changé chaque année d'école, elle reconstruit à chaque rentrée quelque chose de nouveau.

Mme M a 45 ans. Elle entre à l'IUFM en 1991 et commence à exercer la même année. Elle ne commence à travailler en s'inspirant de la pédagogie Freinet qu'en 1999. Elle aurait souhaité commencer plus tôt mais l'école où elle exerçait à l'époque ne lui donnait aucun soutien. L'inspectrice lui avait clairement déconseillé de travailler avec ce type de méthodes qui lui attireraient des problèmes. Elle exerce depuis deux ans avec des CE1-2 dans une ville de l'agglomération de Tours.

Mr L a 64 ans. Il exerce dans l'enseignement privé en Afrique de 1963 à 1967. De retour en France, il fait un an de préparation afin d'obtenir son baccalauréat qui lui permet en 1968 de devenir instituteur en France. En 1971, à l'occasion d'un stage organisé par le groupe départemental Freinet, il découvre un fonctionnement qui le satisfait pleinement et modifie sa pratique de classe. Il prend sa retraite en 1998. Mr L a exercé avec tous les niveaux de classes. Il était instituteur en campagne tourangelle.

Afin de définir les pratiques de nos interviewés, je les ai différenciées en trois groupes. Nous appellerons le premier groupe, avec Mme J, Mr P et Mr Y, « les confirmés », c'est-à-dire ceux qui exercent depuis plusieurs années et qui ont une pratique des méthodes Freinet développée. S'ils sont encore à la recherche de méthodes nouvelles ou de moyens pour améliorer leurs pratiques, ils ne souhaitent plus mettre en place de techniques particulières.

Ensuite, il y a « les débutants », Mme M, Mme G et Mme C, qui ont clairement l'intention d'arriver à un fonctionnement de classe très développé en pédagogie Freinet mais qui sont encore en phase de recherche. Elles n'en sont pas au même stade. Mme M est proche des confirmés.

Enfin, j'ai isolé Mr L qui ayant pourtant pratiqué la pédagogie Freinet pendant 26 années, n'a pas atteint un niveau de fonctionnement aussi développé que les confirmés. Mr L s'est grandement inspiré de la pédagogie Freinet parce qu'elle lui offre une souplesse qu'il apprécie. Il se sent ainsi plus libre dans sa classe. « Ca a donné un dynamisme à mon enseignement que ça n'aurait pas donné autrement. » Il est cependant très attaché au traditionnel sans quoi « faire la classe, c'est presque un sacerdoce » Enfin, il a connu des difficultés avec les personnes du groupe départemental dans les années 80 qui l'ont amené petit à petit à revenir de plus en plus à une pédagogie traditionnelle. « Je ne me sentais plus capable de faire quelque chose de vraiment positif. » Mr L : « Je pense qu'avec moi, la pédagogie Freinet ne réussissait pas complètement. La preuve, c'est que je faisais du traditionnel. Ca demande un grand investissement cette pédagogie, et selon les personnalités, ça réussit plus ou moins bien. »

J'ai ensuite effectué un entretien avec une personne qui utilise la pédagogie qui est enseignée à l'IUFM, Mme V. Elle a 46 ans. Elle entre à l'Ecole Normale en 1976. Elle exerce d'abord dans un autre département, puis est affectée, il y a 16 ans dans un grand groupe scolaire de Tours. Elle exerce en CM1-2.

En plus de ces entretiens, j'ai fait de l'observation non participante dans de nombreuses écoles de Tours et sa région. Mon expérience professionnelle en surveillances de cantines et d'études, remplaçante pendant deux ans, m'a permis pendant cinq ans d'observer de nombreux fonctionnements d'écoles de Tours ainsi que des comportements d'enfants.

J'ai également fait de l'observation non participante dans les classes de certains de mes interviewés Freinet. J'ai ainsi pu confronter le discours de Mme J et Mr P à leurs pratiques, lors d'une semaine d'observation dans la classe de celle-ci et de deux jours dans la classe de celui-ci. J'ai également pu me faire une idée de la pratique de Mr Y par l'intermédiaire de deux cassettes vidéo. La première, réalisée par des élèves de l'IUFM en stage dans sa classe, m'a permis de découvrir un « quoi de neuf » ainsi qu'un moment d'un conseil de coopérative. La seconde cassette réalisée par les enfants dans le but de l'envoyer à leur correspondant explique le fonctionnement de Mr Y et montre différentes activités pratiquées. J'ai enfin pu confronter le discours de Mme V lors d'une semaine d'observations dans sa classe.

---

Dans la progression du mémoire, nous retrouverons la réflexion qui est à l'origine de la formulation de la problématique. C'est pourquoi nous nous interrogerons d'abord dans un premier chapitre sur la notion de citoyenneté. Après un historique de la citoyenneté à l'école primaire, nous présenterons dans une deuxième partie, les programmes édités par

le ministère de l'Éducation Nationale. Nous nous interrogerons également sur les pratiques de classe à partir de mes expériences professionnelles et de la classe de Mme V. Nous présenterons enfin, dans le troisième chapitre, la pédagogie Freinet, ce qui nous permettra, au chapitre suivant, une analyse des discours des interviewés et de leurs techniques de travail.

**I**

**Qu'est-ce que**

**la**

**citoyenneté ?**

La notion de citoyenneté est aujourd'hui très utilisée dans notre pays et on lui attribue une grande importance. Dans les discours véhiculés par les médias, il faut être citoyen, développer la citoyenneté, faire des enfants-citoyens. Nous allons alors nous attacher à la définition la notion de « citoyenneté » afin de comprendre ce que peut signifier ce concept d'« enfant-citoyen. » Nous développerons ensuite une conception du citoyen attaché à la notion de démocratie réelle.

La définition de la citoyenneté est propre à chaque pays et à chaque époque. Partout où la démocratie existe aujourd'hui, elle ne s'est pas construite avec la même évolution et n'a pas le même visage. Il en est de même pour les pays où elle fût à une époque au goût du jour mais n'a pas su durer. Toutes les démocraties n'assurent pas aujourd'hui les mêmes droits civils, politiques et sociaux. Nous nous attacherons à une réflexion sur la démocratie française, ce qu'elle représente aujourd'hui et tenteront d'identifier ses enjeux.

Le terme citoyen vient du latin *civis* qui signifie l'homme de la cité. C'est alors la « qualité de citoyen, qui ouvre des droits politiques, mais qui crée aussi des devoirs (principalement fiscaux et militaires), et qui s'acquiert soit par la filiation, soit par l'effet de la loi (naturalisation, option,...) »<sup>2</sup> Etre citoyen, ce n'est donc pas simplement être « membre de la cité », mais c'est être « membre de la nation », et appartenir à son système de lois. On est citoyen d'une nation quand on en porte la nationalité et que l'on a un état civil en conséquence. Le citoyen est

---

<sup>2</sup> Dictionnaire encyclopédique Larousse, 1977

l'homme universel doté de « droits naturels, inaliénables et sacrés »<sup>3</sup>. Il a de nombreux droits civils : le droit de se déplacer sans contraintes dans son pays, d'être présumé innocent et d'être défendu par un avocat s'il se trouve confronté à un délit. Il a le droit à l'éducation et à celle de ses enfants. Il possède la liberté d'expression, d'opinion, d'association... Ces droits civils sont les droits de l'homme vivant sur un territoire donné, sans distinction d'âge, de sexe, ni de nationalité.

Le citoyen a également des droits civiques ou politiques. Lui est premièrement octroyer le droit de voter et ainsi de bénéficier d'une participation à la formation de la loi. Il a également le droit d'être candidat à toutes les fonctions publiques.

Il a aussi des devoirs, devoir de respecter les lois et de payer des impôts, c'est-à-dire de participer aux dépenses de l'Etat. Le citoyen a de plus des devoirs militaires. Les individus majeurs, c'est-à-dire qui ont plus de 18 ans, qui possèdent la nationalité française, ainsi que toutes leurs capacités mentales, sont ainsi citoyens français.

Etre citoyen, ne signifie pas être « bon citoyen. » On est bon citoyen si l'on accepte et met en œuvre les droits et devoirs qui nous sont attribués par cette qualité de citoyen. Il est sous-entendu que certains droits sont aussi des devoirs. Il est ainsi inscrit sur les cartes électorales « voter est un droit, c'est aussi un devoir. » Le bon citoyen fait preuve de civisme.

La citoyenneté est étroitement liée à la démocratie, opposant les citoyens libres aux sujets soumis d'une monarchie ou d'un régime totalitaire quel qu'il soit. La majorité des citoyens, c'est le peuple, demos. Democratia d'origine grecque serait donc formé de demos et de Crato, le verbe, qui signifie être fort, avoir le pouvoir, le détenir, l'exercer<sup>4</sup>. De part son

---

<sup>3</sup> Préambule de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1789.

<sup>4</sup> Bailly A., Dictionnaire grec-français, Hachette, 1950

étymologie, la démocratie, c'est donc le pouvoir du peuple. C'est pourquoi, le droit de vote est essentiel dans la démocratie française car c'est lui qui permet au citoyen de choisir son gouvernement ou du moins d'émettre sa préférence parmi les partis politiques qui se présentent à une élection. La démocratie française est en effet représentative. Dans la démocratie directe, les citoyens votent directement les principales lois ou principaux règlements. Ce régime politique est caractéristique de la Grèce Antique où 30.000 citoyens masculins étaient appelés à participer sans intermédiaires aux décisions du pays. Ce régime n'était pourtant réservé qu'à une minorité des 400.000 habitants d'Athènes. Il est difficilement applicable, dès lors qu'il concerne un nombre d'individus élevé et n'est aujourd'hui pratiqué, en Europe, que dans quelques cantons de la Suisse. S'il s'agit d'une véritable démocratie directe où tous les habitants, sans distinction sont appelés à participer, on peut alors, donner comme définition de la démocratie la formule qui lui est souvent attribuée, celle du « gouvernement du peuple par le peuple. »

Dans la démocratie représentative, le peuple est représenté par un groupe d'individus, il délègue ses pouvoirs à des élus. Il faut alors distinguer les démocraties représentatives des pays occidentaux ou anglo saxons et des ex-démocraties populaires ou socialistes d'Europe centrale<sup>5</sup>.

En démocratie représentative, il ne s'agit plus du « gouvernement du peuple par le peuple », mais pourrait-on dire, le « gouvernement du peuple par une partie du peuple. » La majorité a un droit limité par rapport à une minorité au pouvoir qui représente réellement l'organe de décision.

---

<sup>5</sup> Dans les démocraties populaires, le peuple ne représentait pas l'ensemble des individus du pays concerné, mais uniquement le prolétariat. Les autres classes, considérées comme ennemies du peuple, n'avaient plus le droit à l'expression



Quand Touraine définit la démocratie comme « un ensemble de règles (...) qui établissent qui est autorisé à prendre les décisions collectives et selon quelles procédures. »<sup>6</sup>, cela illustre cette idée ; tout le monde n'est assurément pas en droit de participer aux décisions étatiques et à la formation des lois.

En 1789, les constituants avaient déjà réfléchi à l'ambiguïté qui existait entre l'autonomie et la souveraineté de l'individu et le fait qu'il devait se soumettre à une loi commune. Ces penseurs s'inspirèrent Du Contrat Social (1762) du français J.J.Rousseau et des anglais Thomas Hobbes et John Locke. Selon ces auteurs, il existe un ordre social au-delà de la conception alors répandue en Europe occidentale d'un ordre naturel voulu par Dieu. La réflexion politique et philosophique qu'ils proposent, présente un individu qui n'aliène pas sa liberté puisque la société et l'Etat naissent de l'accord volontaire entre des individus libres et égaux. La société est gérée par la volonté générale, la « communion des citoyens. » La déclaration n'octroie cependant à l'individu qu'un droit à la formation de la loi. Elle ne fait pas de lui un citoyen souverain. La souveraineté réside dans la nation. De plus, le droit de vote et l'éligibilité ne sont, en 1789, possédés pleinement que par 500 000 personnes, riches et propriétaires. Près de trois millions d'individus passifs sont privés de droits civiques<sup>7</sup>.

Aujourd'hui, cela a évolué grâce au suffrage universel. Cependant, un candidat ne représente jamais plus de la moitié des personnes ayant les capacités de voter.

En effet, en tenant compte des Français qui ne sont pas inscrits sur les listes électorales, qui s'abstiennent, qui expriment un vote blanc, ou bien

---

<sup>6</sup> N.Bobbio, *Il Futuro della democrazia*, p.5, cité par Alain Touraine, 1994, p.19

<sup>7</sup> O.Soboul, 1989

qui ont voté pour l'opposition, nous pouvons considérer qu'il n'y a pas la moitié des Français qui s'exprime en faveur d'un élu.

Mais face à l'impossibilité de la démocratie directe dans un pays comportant une multitude d'individus et d'opinions divergentes, la démocratie française apparaît comme un compromis entre la gestion des diverses activités par la totalité des individus et la soumission à une autorité. Le citoyen français doit alors se soumettre aux différentes règles de son pays. Il peut perdre sa qualité de citoyen s'il est condamné par la justice française<sup>8</sup>. En revanche s'il n'est pas satisfait, il a le droit de remettre en cause les lois, il peut exprimer son opinion pour les faire évoluer. La démocratie française n'accepte pas qu'un citoyen puisse frauder les taxes d'imposition ou violer les lois, mais elle accepte qu'il exprime son mécontentement. Le citoyen doit obéir aux lois pour le bon fonctionnement de la démocratie. Il est autorisé à réfléchir par lui-même, à être gouverné par ses propres lois ainsi qu'à participer activement à l'évolution des mentalités et des lois de son pays.

La liberté du citoyen repose essentiellement sur le fait que la France est un Etat de droit, c'est-à-dire sur le fait que l'exercice du pouvoir soit réglé par la loi. L'Etat, peut par exemple être jugé et sanctionné s'il ne respecte pas les principes de la démocratie et de la constitution. Depuis 1993, une cour de justice est de plus en mesure de juger directement les membres du gouvernement. Mais il faut également considérer les libertés publiques qui permettent l'épanouissement de l'homme en société. Elles sont nombreuses et sont par exemple le droit à la sécurité, l'inviolabilité du domicile, le secret professionnel, le droit de circulation, le droit de grève, de syndicalisation, la liberté d'expression, etc...

---

<sup>8</sup> Il peut également perdre sa qualité de citoyen, mais cela est rare, pour des raisons liées au déroulement de l'Histoire.

L'égalité est d'abord pour l'Etat, l'égalité politique, car le système français est étendu à tous les membres de la société<sup>9</sup>. Cette égalité est en effet marquée par le suffrage universel, d'abord étendu aux femmes en 1944 puis en 1998 aux SDF, avec une loi qui leur donne la possibilité concrète de voter. La loi est l'expression de tous pour le bien de tous et « nul n'est censé ignorer la loi. » Certaines lois marquent l'évolution de l'égalité entre les hommes, comme l'abolition de l'esclavage ; d'autres favorisent son avancée comme les réductions d'impôts pour les citoyens qui font des dons aux associations humanitaires<sup>10</sup>. L'école enfin, laïque et gratuite, est le symbole de l'égalité pour la démocratie parce qu'elle lutte contre l'illétrisme et qu'elle travaille pour l'égalité des savoirs et des chances.

La fraternité enfin est le « lien naturel qui devrait unir tous les membres de la famille humaine.<sup>11</sup> » Elle n'est plus simplement l'union du peuple pour la défense face à l'ennemi. La fraternité, ce n'est plus aujourd'hui seulement s'identifier à un territoire déterminé par des frontières françaises, par notre culture et notre histoire mais c'est aller à la découverte de l'autre et être solidaire. C'est avoir des actions personnelles qui dépassent le cadre des droits et devoirs du citoyen comme par exemple participer à des actions humanitaires.

L'Etat permet aux citoyens le respect de leur liberté et de leur égalité. C'est alors à eux d'être fraternels.

---

<sup>9</sup> Raymond Aron, 1997, p.70

<sup>10</sup> Cette mesure peut être considérée inégalitaire dans le sens où elle ne s'applique qu'aux individus imposables et aux revenus les plus élevés. Elle permet néanmoins une avancée vers l'égalité parce qu'elle fait circuler de l'argent vers les associations.

<sup>11</sup> *Dictionnaire encyclopédique Larousse*, 1977

Mais ces idéaux de la démocratie française ne sont pas une évidence démocratique pour tout le monde. Se pose tout d'abord la question de l'abstraction de cette notion de citoyen : un citoyen semblable à tous les citoyens du pays, nationalement défini, face à l'individu concret, avec ses références propres, historiques, morales ou religieuses, avec sa situation économique et sociale.

Karl Marx et les auteurs marxistes, notamment, critiquent cette abstraction du citoyen<sup>12</sup>. Selon Marx, (1818-1883), la notion de citoyenneté héritée de la Révolution française n'a servi qu'à leurrer les révolutionnaires eux-mêmes. Ceux-ci croyant établir les lois de la liberté de l'homme, ont en fait émancipé les bourgeois. Il souligne la distinction entre « les droits de l'homme » et « les droits du citoyen. » Pour lui, cet « homme » distinct du « citoyen » n'est autre que le membre de la société bourgeoise<sup>13</sup>. Le « citoyen » jouit de certains droits, mais reste exploité par une classe avide d'argent. Marx démontre que l'Etat ne garantit que la propriété et la sûreté de ses citoyens. Et les deux premiers droits fondamentaux, l'égalité et la liberté, restent bafoués pour le prolétaire. La liberté « ne repose que sur les relations de l'homme avec l'homme. » Le droit à la propriété est le droit égoïste de jouir de ce que l'on possède sans se soucier d'autrui. Cette liberté individuelle n'est pas la vraie liberté pour Marx, mais une limitation de celle-ci. L'égalité n'est que l'égalité de la liberté ainsi définie. La sûreté renvoie à la notion de police. « Toute la société n'existe que pour garantir à chacun de ses membres la conservation de sa personne, de ses droits et de ses propriétés. » Le système des élections, ne touche pas à l'essentiel qui est la lutte des classes, par conséquent la démocratie politique est une

---

<sup>12</sup> Dominique Schnapper, 2000

<sup>13</sup> Karl Marx, 1968

fiction. Seule la Révolution sociale permettrait de réconcilier l'individu réel et le citoyen abstrait. Si la théorie marxiste n'est pas aujourd'hui très considérée, il existe néanmoins une critique des libertés formelles qui est aujourd'hui entrée dans les mœurs, sans pour autant être une réelle critique de la démocratie formelle. Les Français estiment qu'un minimum d'aisance matérielle est nécessaire pour jouir des droits démocratiques.<sup>14</sup> De plus, on peut juger qu'elle est encore d'actualité dans le sens où la démocratie qui se veut égale n'a pas résolu le problème des inégalités sociales et économiques. La société est belle et bien divisée en deux mondes. D'un côté, ceux qui ont obtenu les meilleurs diplômes ou qui ont eu le plus de chance dans leur parcours professionnel et pour qui on prépare des diminutions d'impôts, l'accès au « stock-options » et les fonds de pension<sup>15</sup>. De l'autre, des couches marginalisées tant géographiquement que socialement. Minimas sociaux, pauvreté, précarité, chômage, temps partiel, intérim, petits boulots sont le lot quotidien de 6 millions de Français<sup>16</sup>. Le recours de plus en plus massif à l'intérim (9% de l'emploi salarié)<sup>17</sup> comme le développement des salaires au SMIC (12% des salariés)<sup>18</sup>, montrent les inégalités au sein de la communauté salariale. E.Morin, par exemple, remet alors en cause les hommes de pouvoir et leur incapacité à changer le monde. « Les éconocrates fort capables d'adapter les hommes au progrès technique, mais incapables d'adapter le progrès technique aux hommes, ne peuvent imaginer des solutions nouvelles de réorganisation du travail et de répartition de la richesse »<sup>19</sup> Pour Touraine, ce n'est pas

---

<sup>14</sup> Dominique Schnapper, 2000, p.102

<sup>15</sup> Laurent Mauduit, *Le Monde*, 7 octobre 1999

<sup>16</sup> Ignacio Ramonet, *Manière de voir* n°32, novembre 96

<sup>17</sup> Carole Yerochewski, *Alternatives Economiques*, n°173, septembre 1999

<sup>18</sup> Denis Clerc, *Supplément travail Alternatives Economiques* n°174, octobre 1999

<sup>19</sup> Edgar Morin, 1997, p.162-163

la démocratie qui triomphe aujourd'hui, mais l'économie de marché. Ce n'est plus alors la démocratie qu'il faut directement remettre en cause, mais c'est bien l'idéologie capitaliste : la démocratie est menacée par « un différencialisme et un individualisme extrêmes qui abandonnent la vie sociale aux mains des appareils de gestion et des mécanismes du marché. » Les rencontres et négociations diplomatiques entre Etats traitent en effet davantage de rapports économiques que d'expansion des valeurs démocratiques. Selon Morin, « l'accentuation de la compétition entre nation favorise la réduction du politique à l'économique, et l'économique devient le problème politique permanent. » Nous pouvons enco

re citer A.Touraine<sup>20</sup> pour qui, il est difficile de concevoir que le peuple d'une démocratie, y compris les gouvernants, ne soit pas davantage choqué par la multitude des violations des droits de l'homme de par le monde. « Quand des atteintes sont portées aux droits des minorités, les protestations sont faibles, et elles le sont tout autant quand on massacre, déporte et viole en Bosnie. Peut-on parler de démocratie vivante là où n'éclate pas l'indignation devant le mépris des droits humains ? »

Nous pouvons alors considérer que la démocratie est inachevée. C'est le point de vue que développe Edgar Morin. Il souligne d'abord que les démocraties occidentales sont devenues progressivement de plus en plus démocratiques par exemple en acceptant peu à peu le droit des femmes à une réelle égalité, familiale ou professionnelle. Et même avec les nombreuses évolutions des dernières décennies en France, cette égalité n'est pas encore totalement achevée. Ainsi, si l'on regarde de plus près les structures de la démocratie, on découvre ses limites. « Les entreprises

---

<sup>20</sup> Alain Touraine, 1994, p.272

demeurent des systèmes autoritaires, hiérarchiques, démocratisées très partiellement à la base par conseils ou syndicats. » Encore, l'efficacité de l'armée, loin des valeurs démocratiques, est liée à l'obéissance. Mais pour Edgar Morin, « il n'y a pas que des inachèvements démocratiques. Il y a des processus de régression démocratiques.<sup>21</sup> » La politique se spécialise dans la technique et la quantification, utilise des termes et des méthodes d'expert. Cela conduit à une perte de « la compréhension de la vie, des souffrances, des détresses, des solitudes, des besoins non quantifiables. » Elle ne se soucie pas de ceux qui « aspirent à une autre vie et se dégoûtent de ses insipides discours. » S'ensuit selon E. Morin une dégradation du civisme, les citoyens ne se sentant pas proches des grandes questions politiques, c'est-à-dire des grands problèmes de la cité. Il est alors tout à fait possible de chercher à contredire ces propos en s'appuyant sur des sondages et sur la participation aux élections, en citant Dominique Schnapper par exemple, selon qui, le vote a un caractère sacré pour les Français qui le citent en premier quand on leur demande ce qui pour eux définit l'appartenance au pays<sup>22</sup>. Nous rappellerons néanmoins qu'il y a toujours aux élections une moyenne de 20% d'abstention.

Pour A. Touraine, la notion de démocratie souffre bien d'une perte de sens. Il lui attribue pour cause le totalitarisme vécu au 20<sup>e</sup> siècle qui a engendré dans les esprits une vision restreinte de la démocratie. Elle n'est plus perçue que comme un « ensemble de garanties contre l'arrivée ou le maintien au pouvoir de dirigeants contre la volonté de la majorité.<sup>23</sup> »

---

<sup>21</sup> Edgar Morin, 1997, p.160

<sup>22</sup> Dominique Schnapper, 2000, p.142-143

<sup>23</sup> Alain Touraine, 1994, p.10

Le citoyen qui souhaite l'avènement de la démocratie réelle peut alors mettre en œuvre les moyens qui sont à sa disposition afin qu'elle ne soit pas une utopie.

Même si comme le dit Raymond Aron<sup>24</sup>, la démocratie est « probablement le meilleur des mauvais régimes, c'est-à-dire le meilleur de tous les régimes possibles. », car « étant le plus faible et le plus limité, c'est celui qui corrompt le moins et commet le moins d'excès. », de nombreux auteurs ont imaginé et décrit ce que devrait être pour eux la véritable démocratie. Nous nous appuyons sur les auteurs que nous avons déjà cités pour faire une critique de la démocratie française.

K.Marx ne critique pas la citoyenneté mais la forme qu'elle a prise. Il souhaite l'avènement de la citoyenneté réelle. L'infrastructure de la société doit être transformée par la révolution qui permettra de réconcilier le travailleur et le citoyen. La révolution de 1789 n'a pas permis cette réconciliation et elle doit être complétée par la révolution économique et sociale. Les superstructures sociales doivent être modifiées. Marx, à travers sa théorie, dégage ainsi de façon évidente l'idée de différenciation entre démocratie formelle et réelle, l'idée d'écart entre les valeurs de la démocratie et les façons dont elles peuvent être appliquées dans un système démocratique.

E. Morin critique également, nous l'avons vu, la démocratie formelle. Mais il n'envisage pas l'avènement de la démocratie réelle sous le même angle que K.Marx. Il estime qu'il y a nécessité de donner un souffle de vie à la démocratie. « Cela suppose la régénération du civisme <qui> suppose la régénération de la solidarité et de la responsabilité. » Pour cela, il faut un réel accès à la connaissance au plus grand nombre, accès qui dépasse les savoirs dispensés à l'école et la « vulgarisation

---

<sup>24</sup> Raymond Aron, 1997



médiatique. » Il y a surtout « nécessité de reconnaître et ressentir la terre comme notre patrie commune. » Ce sentiment existe vivement pour lui dans les ONG comme Amnesty International ou Greenpeace. Il faut donc aider la citoyenneté, mais il faut l'aider non seulement à l'échelle nationale, mais à l'échelle planétaire. Seulement, pour « civiliser<sup>25</sup> » la terre, il faudrait une transformation profonde des relations humaines qui sont actuellement majoritairement basées sur l'incompréhension, la méchanceté, le rejet. E. Morin dénonce ici les relations entre nations, mais plus encore, celles entre individus dans les familles, les villages..., qui ne savent pas bénéficier de leur caractère de proximité. Il est techniquement et matériellement possible de réduire les inégalités, nourrir les affamés<sup>26</sup>, d'optimiser la vie sur terre, le travail,<sup>27</sup>..., pour le bien-être de chacun. Il est cependant impossible d'envisager ce changement au regard des structures mentales, sociales et économiques. C'est une « possibilité impossible » d'après E. Morin, mais qui reste néanmoins « réaliste », parce que dire que c'est une possibilité réaliste signifie qu'elle « correspond aux possibilités réelles de l'économie, l'agriculture, la technologie, de la science, etc..., c'est-à-dire de la réalité. » Dans ces conditions, selon K.Popper<sup>28</sup>, « le grand problème, le défi de la démocratie, c'est d'inventer les procédures d'une résolution non violente des conflits. » Nous pouvons alors penser que les citoyens devront ressentir une sensibilité accrue aux problèmes mondiaux pour que cesse l'exploitation et la domination de la majorité par la minorité et avec elles, les contrastes Nord-Sud, les guerres, famines, maladies et la

---

<sup>25</sup> Quand E.Morin parle de civiliser la terre, il s'agit bien de dépasser pacifiquement un état de nature où les relations entre les hommes sont mauvaises. Le mot « civiliser » n'est pas utilisé dans un sens de « mission civilisatrice » comme c'était le cas dans les colonies.

<sup>26</sup> Edgar Morin, p.178

<sup>27</sup> A ce sujet, cf. Le Droit à la Paresse de Lafargue, édition Mille et une nuits, Paris, 1994, 80p.

<sup>28</sup> Karl Popper, 1979 in Mougnotte

pauvreté.

Le nom de démocratie ne suffit pas non plus pour A.Touraine<sup>29</sup>, à ce qu'un régime soit démocratique. La véritable démocratie respecte les principes fondamentaux de liberté, égalité, justice,... Et le véritable démocrate a non seulement un droit mais aussi un devoir de révolte lorsque ces principes se trouvent bafoués. La démocratie est « la lutte de sujets, dans leur culture et dans leur liberté contre la logique dominatrice des systèmes. » (p.25) Pour lui, la démocratie souffre bien d'une perte de sens, mais on assiste cependant à une reviviscence de l'esprit démocratique par l'intermédiaire des « résistants, dissidents et les esprits critiques » (p.21) qui osent affirmer leur opinion face au pouvoir. Des ouvriers et intellectuels de Tien An Men aux résistants bosniaques, la liste est longue. La démocratie réelle doit alors « permettre aux individus, aux groupes et aux collectivités de devenir des sujets libres, des producteurs de leur histoire », unissant « universalisme de la raison et la particularité d'identité personnelle et collective. » « La liberté et (...) la responsabilité de l'individu, de la communauté, de la minorité » résoudre le problème de l'abstraction du citoyen. Touraine définit un esprit démocratique qui accorde le respect aux libertés individuelles en même temps qu'il permet à la majorité de considérer la société comme juste. Selon Touraine, ces deux aspects sont envisageables dans une même société si l'on donne à ceux qui sont faibles la capacité d'agir librement et de pouvoir discuter à égalité de droit avec les individus détenteurs de pouvoirs économique, politique ou culturel. Les négociations entre employeurs et salariés permises par la naissance des syndicats, ou encore la liberté de la presse sont des exemples

---

<sup>29</sup> Alain Touraine, 1994

d'innovations qui ont fait progresser l'écoute des défavorisés. « Tout ce qui associe la différence et la communication, tout ce qui est discussion, compréhension et respect contribue à construire une culture démocratique. » (p.276)

Pour Touraine, la démocratie se caractérise ainsi par la communication qui y règne. Communiquer, c'est alors reconnaître l'autre, sa culture, ses valeurs morales, mais c'est surtout le reconnaître comme « apportant une réponse particulière, différente de la mienne, à des interrogations communes. » (p.270) Cette reconnaissance d'autrui se fonde sur la notion d'égalité. Elle « ne peut pas être seulement celle des droits ou celle des chances ou encore la diminution des distances sociales et la distribution inégale des ressources matérielles ou symboliques. L'égalité doit reposer sur une conscience d'appartenance commune à un espace humain qui n'appartient pas plus aux uns qu'aux autres, pas plus aux riches qu'aux pauvres, aux modernes qu'aux anciens. »

Tous ces thèmes correspondent suivant Touraine à la liberté du sujet, c'est à dire « la construction de l'individu (ou du groupe) comme acteur, par l'association de sa liberté affirmée et de son expérience vécue assumée et réinterprétée. » (p.23) Le sujet influe sur sa situation et réduit les déterminismes sociaux.

Au regard des conceptions de la citoyenneté et de la démocratie que nous venons d'exposer, nous donnerons ainsi pour définition du citoyen, la qualité de l'être humain vivant en société en se respectant et en respectant les autres, en oeuvrant pour le bien-être de chacun. Le « respect » ne doit bien sûr pas être perçu comme le « sentiment qui porte à traiter quelqu'un avec déférence en raison de sa supériorité, de son âge, de son mérite<sup>30</sup> », mais comme le sentiment qui porte à

---

<sup>30</sup> *Dictionnaire encyclopédique Larousse, 1977*

considérer tout individu, y compris soi-même, comme détenteur de droits fondamentaux et à agir avec lui en conséquence. Pour cela, le citoyen doit ressentir le sentiment d'appartenance commune à la planète. Il doit participer, de façon volontaire à la résolution des problèmes fondamentaux de la planète. Dans cette conception, tout individu doit être considéré comme citoyen et l'enfant ne doit pas être exclu de cette considération. Bien au contraire, pour l'arrivée d'un monde où les hommes vivent dans leurs droits fondamentaux, l'enfant qui se construit et se socialise au jour le jour doit faire l'apprentissage de la citoyenneté. Il ne peut y avoir de séparation entre la famille et l'école sur ce point. C'est pourquoi, nous nous intéresserons à des sociologues qui ont travaillé sur les pratiques de la classe. Il ne s'agit alors nullement de développer une conception de l'école dans un cadre hautement discipliné et où l'affection est peu présente, comme la souhaitait E.Durkheim<sup>31</sup> (1858-1917). L'école ne doit pas être un moyen d'enseigner la morale mais un lieu où l'on se construit en tant que citoyen responsable.

Nous citerons enfin P.Mérieu afin de résumer ce qui pourrait permettre l'avènement de la démocratie réelle. « Notre monde a besoin d'individus capables de comprendre la complexité, d'imaginer des solutions nouvelles, de soumettre les progrès technologiques à des principes sociaux, éthiques, moraux, juridiques, légaux. Notre monde a un besoin vital d'individus qui s'inscrivent dans une humanité dont ils connaissent le passé, qui maîtrisent les compétences nécessaires pour participer dans le présent à la vie collective et qui sachent inventer et contrôler leur futur. »<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Emile Durkheim, 1902-1904

<sup>32</sup> Philippe Merieu et Marc Guiraud, 1997, p155

La question qui se pose à nous maintenant est « l'Education Nationale prépare-t-elle les enfants à cette démocratie réelle ? » Cette interrogation revient en quelque sorte, dans la suite de notre questionnement, à se demander si l'école est, selon le terme d'Edgar Morin, un inachèvement de la démocratie, c'est-à-dire un lieu où l'on ne vit pas en tant que citoyens libres, égaux et fraternels. Au-delà de la réflexion dominante en sociologie de l'éducation à partir des années soixante et jusqu'à la fin des années soixante dix, avec les théoriciens de la reproduction<sup>33</sup>, je souhaite m'interroger sur la pratique de la classe et son impact sur les enfants. Ces théories ont beaucoup apporté en ce qu'elles déconstruisent le mythe de l'égalité des chances. Mais la réussite scolaire ne tient plus, selon les tenants de cette idée, aux capacités individuelles des élèves, mais à l'organisation de la société et au fonctionnement de l'école. Je pense, sans pour autant remettre en question la véracité de ces réflexions, que la pratique de l'instituteur peut permettre de dépasser l'inégalité des chances ainsi que pour ce qui est directement notre sujet de faire de la classe un lieu démocratique.

Nous traiterons d'abord de l'histoire de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école avant de développer son actualité.

---

<sup>33</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, 1970 ; Christian Baudelot et Roger Establet, *L'Ecole Capitaliste en France*, 1971, p.287

**L'école primaire  
et la  
citoyenneté**

## **A- la citoyenneté à l'école**

Pour réaliser cette partie, je me suis inspirée des ouvrages de Yves Gaułupeau (1992), Alain Mougnotte (1996) et Antoine Prost (1997). Nous rappellerons dans cette partie les grands moments de l'évolution de la citoyenneté à l'école. Mais, nous nous intéresserons également quelque peu à son évolution en terme d'égalité. Même si notre sujet relève bien de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école et non de sa démocratisation, nous ne pouvons occulter le fait qu'elle ait eu, depuis sa création, un fort penchant pour la sélection. En effet on ne peut réellement concevoir une école qui apprenne la citoyenneté et qui serait sélective ou qui refuserait l'éducation à certains enfants. Nous donnerons également les dates importantes de la laïcisation de l'école parce qu'elle est liée à l'avènement des idées démocratiques dans l'école.

Au Moyen Age, très influencée par la religion, l'enseignement se limite à la lecture et à la prière, auxquelles s'ajoute parfois l'écriture et le calcul. Il ne connaît pas encore l'idée de respect de l'enfant. L'autorité de l'instituteur est représentée par la fêrule. L'élève puni est ainsi frappé dans les mains avec une palette de bois ou de cuir à bout aplati et élargi. L'école n'est alors réservée qu'aux notables. Et la philosophie des lumières qui va bouleverser les mentalités de l'époque ne se soucie guère des paysans. Alors que Voltaire remercie un magistrat de l'époque quand il dit que « le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations »<sup>34</sup>, Rousseau valorise la culture proche de la nature du paysan et ne souhaite pas qu'il

---

<sup>34</sup> La Chalotais, essai d'Education Nationale, in Gaułupeau Yves, 1992

soit instruit<sup>35</sup>. Diderot en revanche estime les hommes égaux dans le domaine du droit à l'éducation et défend l'idée que l'homme du peuple mérite les bénéfices de l'instruction.

La Révolution Française est alors l'élément moteur de l'évolution de l'école et de la citoyenneté. L'ancien sujet soumis à Dieu et au Roi devait à présent être éduqué en citoyen libre et éclairé. La grande aventure de l'éducation civique commence alors avec le projet Talleyrand, qui en septembre 1791, donne à l'école le devoir de former des citoyens. Les années qui suivent, cette formation se précise dans les textes. Il s'agit de former, à l'aide d'exemples, aux vertus civiques et morales, à la liberté et à l'égalité. Il s'agit d'élever l'âme des enfants. Des conférences distinctes sont mises en place pour les garçons et les filles qui enseignent les lois et annoncent « les nouvelles qui intéressent la République. »

En 1792 Condorcet présente son plan à l'Assemblée Législative. Il souhaite avec une école laïque, gratuite et mixte, transmettre au peuple l'héritage des Lumières. Robespierre<sup>36</sup> adopte une position encore plus radicale et entend séparer les enfants de 5 à 12 ans des familles afin de les préserver des anciennes traditions et de les instruire avec les idées nouvelles de la Révolution. En 1815, quelques grands bourgeois préoccupés des progrès de l'éducation pour tous les hommes introduisent en France le monitorial system de Bell et Lancaster en Angleterre. C'est le début de l'école mutuelle, école qui vient combler l'insuffisance du développement de l'instruction face à la demande du peuple. Le principe de ces écoles réside dans l'instruction des élèves par leurs pairs les plus compétents. Ce système permet le fonctionnement de classes de centaines d'élèves. Le maître n'est plus qu'un coordonateur faisant des

---

<sup>35</sup> La nouvelle Héloïse, 1761, in Gaulupeau Yves, 1992

<sup>36</sup> 1758-1794



signaux du haut de sa chaire. Dès 1820, on compte 170 000 élèves répartis dans 1500 écoles mutuelles en France. Guizot, Ministre de Louis-Philippe, reconnaît comme seule valable la méthode simultanée des frères de l'école chrétienne au désarroi des défenseurs de l'enseignement mutuel.

Guizot estime que l'instruction primaire est « une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. » L'école est pour lui, une façon de « dompter le peuple » qui, livré à lui-même, constitue une menace pour la République. Il privilégie l'instruction morale et religieuse. Le sens exacerbé de la patrie joue dans l'école laïque le rôle de Dieu dans l'école congrégationniste.

En 1829, 14 000 communes ne disposent pas d'école. Les communes qui en sont pourvues n'offrent bien souvent qu'une petite pièce pour la dispense des cours. Souvent même, si le logis du maître n'est pas trop petit, la classe s'y déroule. Le matériel pédagogique et les meubles sont rudimentaires. Des enfants de tout âge viennent à l'école quand ils sont dispensés de travaux ménagers. La pédagogie du maître est donc proche de la méthode individuelle, l'école est payante.

La seconde République (1848-1852) renoue avec l'esprit des droits et des devoirs du citoyen et sa devise « liberté-égalité-fraternité » avec la loi de 1848. Le ministre de l'Instruction publique, H Carnot<sup>37</sup> lance un appel aux instituteurs pour qu'ils s'engagent fermement dans le combat pour la République.

Le point de vue de M.Thiers était autre. Il déclarait en 1849 au sein de la Commission sur l'instruction primaire : « Je veux rendre toute-puissante

---

<sup>37</sup> 1801-1888

l'influence du clergé, parce que je compte sur lui pour propager cette bonne philosophie qui apprend à l'homme qu'il est ici-bas pour souffrir et non cette autre philosophie qui dit au contraire à l'homme : ' Jouis'. » La loi Falloux concrétise cette idée en 1850, en oubliant les grands principes démocratiques et prescrivant une instruction morale et religieuse en même temps qu'elle renforce l'enseignement confessionnel. Elle favorise l'autorité du Clergé sur les écoles publiques ainsi que l'ouverture d'écoles privées. L'école pour tous renforce la cohésion nationale notamment par l'unification de la langue. En 1853, le français est la seule langue pratiquée à l'école, alors que le quart des villageois l'ignorent.

Tous les exercices et lectures ont trait à la morale. Il s'agit d'éduquer à l'obéissance aux lois tout en prônant néanmoins la liberté, la responsabilité, ... En 1867, L'histoire et la géographie deviennent des disciplines obligatoires.

Sous la troisième République(1875-1940), la France qui fait l'apprentissage de la démocratie libérale souhaite un système éducatif rénové. Paul Bert<sup>38</sup> écrivait en 1879 qu'« une sage pédagogie peut singulièrement alléger, pour l'élève et pour le maître, le fardeau d'un programme en apparence bien chargé... » et qu'« il ne faut pas oublier qu'il s'agit de préparer, suivant le mot de Montaigne, plutôt des têtes bien faites que bien pleines. » L'éducation ne doit pas être la simple transmission d'un savoir, mais doit offrir à l'élève la volonté et la capacité de se l'approprier. Paul Bert précise que pour arriver à ce but, l'enseignant peut facilement gagner du temps « en diminuant les exercices de pure mémoire, en faisant appel à la raison, en excitant

---

<sup>38</sup> Paul Bert, La loi de l'enseignement primaire (proposition Barodet, 6 décembre 1879), Masson, 1880, 429p, p5-8. Il fut ministre de l'Éducation publique et défenseur de la République radicale et laïque de novembre 1881 à janvier 1882.

l'effort intellectuel, en multipliant les occasions de développer l'esprit d'observation. »

Jules Ferry<sup>39</sup>, avant de quitter son poste au Ministère de l'Instruction publique le 17 novembre 1883 adressa une circulaire aux instituteurs concernant l'enseignement moral et civique. Si le ton est un peu différent des textes de nos élus aujourd'hui (« âme », « obéissance » ...), l'éducation civique n'est déjà pas seulement considérée comme une leçon de morale, mais doit relever de « la pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. » L'idée que l'éducation civique doit être vécue à tout moment et au travers de toutes les disciplines n'est cependant pas présente, et l'éducation civique reste bien une discipline à part entière, même si elle se veut « un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe. »

En 1881, avec la loi Ferry, toutes les écoles primaires sont gratuites. Pour les Républicains, il s'agit d'instruire le peuple. C'est pourquoi, ils souhaitent une école obligatoire pour éviter les désertions et laïque pour satisfaire le plus grand nombre. Après des débats houleux, la loi de 1882, préconise ces principes. La prière et le catéchisme sont remplacés par la morale et l'instruction civique. Les débats très animés opposent les partisans d'une simple information à la citoyenneté à ceux qui souhaitent promouvoir la République et exalter son fonctionnement. De 1882 à 1914, de nombreux manuels édités illustrent cette opposition. Les manuels de Paul Bert<sup>40</sup> se situent parmi ceux qui font l'éloge de la République et dénoncent la monarchie. Dans les esprits, la première conception l'emporte. A cette époque, il s'agit plutôt de conformité à des

---

<sup>39</sup> Jules Ferry (1832-1893) fut plusieurs fois ministre de l'instruction publique de 1879 à 1883.

<sup>40</sup> Paul Bert, *L'instruction civique à l'école*, Paris, Picard-Bernheim, 7<sup>e</sup> édition, 1882 ; Henriette Massy (pseudonyme de Paul Bert) *Notion de morale et d'éducation à l'usage des jeunes filles*, Paris, Picard-Bernheim, 3<sup>e</sup> édition, 1883.

normes admises et non pas d'un travail sur l'autonomie de jugement. La liberté des anti-cléricaux s'inspirant des œuvres de Kant est liée au devoir. Le respect de la loi fonde la liberté. Mais les propos en 1903 de Ferdinand Buisson, à la direction de l'enseignement primaire et le bras droit de Jules Ferry, marque néanmoins l'idée de la République de faire un enfant critique : « pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain, si petit et si humble qu'il soit, (...) et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef, quel qu'il soit, temporel ou spirituel. » Il s'agit surtout par ce discours de reléguer les croyances à la sphère privée.

Deux nouveaux fonctionnements s'imposent tout particulièrement dans le déroulement de la classe. Il s'agit des nombreux exercices écrits qui remplacent la leçon orale. Il s'agit également de l'attention accordée à la méthode inductive qui consiste à dégager une vision concrète d'un principe abstrait. Le boulier est à ce titre un instrument permettant une représentation concrète du calcul. Les illustrations commencent également et dans le même sens, à orner les manuels ainsi que les murs de la classe.

Les programmes sont régulièrement alourdis par les autorités pédagogiques. Au lire – écrire – compter viennent s'ajouter les nombreuses matières qui sont pour la plupart encore d'actualité dans les écoles aujourd'hui : la grammaire, l'histoire de la France, la géographie, l'instruction civique, le dessin, la gymnastique... Les garçons s'entraînent également aux arts militaires et les filles aux travaux d'aiguilles.

La pédagogie reste dans les années 1920 fermée aux nouveaux courants qui commencent à se développer. Elle valorise l'effort de l'élève. L'« étude du milieu » et la « classe-promenade » font leur début vers 1945.

Le collège pour tous de la Ve République réduit l'école primaire aux enfants de 6 à 11 ans. De nombreuses écoles de campagnes ferment face à l'urbanisation accélérée. En ville, les élèves sont ainsi de plus en plus nombreux, d'autant plus qu'il s'agit de la génération « baby-boom. » De grands groupes scolaires sont alors construits.

L'école primaire n'est peu à peu plus considérée comme un enjeu professionnel décisif, ce qui lui permet un peu de souplesse pédagogique. Cette dernière est également due à l'évolution générale des mœurs. Les méthodes actives peuvent ainsi commencer à attirer l'attention d'un plus grand nombre. L'horaire hebdomadaire passe de 30 à 27 heures par semaine.

En 1969, la morale se trouve intégrée au tiers temps pédagogique dans le cadre des activités d'éveil. En 1977, les textes officiels parlent d'une éducation morale et civique intégrée dans le style de vie de la classe et dans le climat des échanges et des relations. Ceci consacrait la prise en compte « des pédagogies nouvelles » et prenait en compte les études sur la psychologie de l'enfant. Elle disparaît en tant que matière. Les instructions officielles de 1985 réhabilitent l'horaire d'éducation civique comme matière à part entière. Le sentiment d'identité nationale réapparaît avec le retour de la Marseillaise. La morale fait aussi une réapparition implicite avec une éducation civique « éminemment morale. » Il s'agissait selon L.Legrand d'« un grand bond en arrière. »<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> *Le monde*, 27 octobre 84

## **B- Le programme actuel**

Lorsqu'on lit le programme<sup>42</sup>, donné à tous les instituteurs et à disposition de tous en librairie, on comprend l'importance que le ministère de l'éducation nationale accorde à certains principes de base. L'école doit être ludique, respecter les différences individuelles des enfants dont notamment les différences de rythmes, permettre leur accession à l'autonomie.

Le temps scolaire est divisé en sous-temps qui correspondent à l'enseignement des diverses matières. Ces dernières sont principalement l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mécanismes fondamentaux de l'arithmétique. Mais l'objectif de l'école primaire est aussi de développer la curiosité de l'élève et de lui apprendre à observer et à réfléchir, notamment à travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie ou des sciences et technologies. Elle doit aider les enfants « à se situer dans le monde qui les entoure, à se constituer des méthodes de travail rigoureuses et efficaces, étayées par des connaissances simples mais solides », ainsi que leur permettre de « développer leurs goûts et leurs capacités artistiques et physiques, d'évoluer dans un groupe organisé, d'assimiler peu à peu les règles de vie qui régissent l'école et la société. »

---

<sup>42</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 1995

Une partie du programme est réservée à l'éducation civique au même titre que les autres matières. Nous la retrouvons partout en filigrane dans ce livre.

L'éducation civique « n'est pas une discipline à enseigner en tant que telle, isolément, mais ses principes fondamentaux, appréhendés à partir de la vie quotidienne, doivent imprégner toutes les activités de l'école. » Ce chapitre se divise en deux sous parties, dont la première, « vie en commun », correspond, comme son nom l'indique, à la citoyenneté de tous les jours et tous les instants. Cette partie développe trois objectifs qui doivent être atteints « au cours des diverses activités de la classe. » (p.51)

Il faut d'abord privilégier le « respect de soi. » Pour se faire, doivent être développés le « sens de la vérité, de l'honnêteté, du courage », « de la justice », « de l'effort et du travail bien fait, ordonné et réfléchi. »

Les enfants doivent ensuite être éduqués au respect d'autrui. C'est pourquoi l'Education Nationale souhaite que les enfants soient sensibilisés à « la dignité de la personne humaine » et au « respect de l'intégrité physique », ainsi qu'au « respect de la liberté de conscience » et « des règles de politesse. » Enfin, ils doivent être confrontés à l'« accueil et au respect des personnes malades et handicapées »

Enfin, ils doivent prendre conscience du « devoir de responsabilité. » Ainsi sont à favoriser dans la classe et dans l'école « le sens du débat démocratique », la prise de parole, l'entraide et la coopération. Il faut leur apprendre à respecter la valeur de la parole donnée et de l'engagement réciproque. De plus, les enfants doivent avoir le « sens du travail en équipe. » Enfin, ils doivent être conscients des problèmes de nos sociétés liés au non respect des droits de l'homme (en particulier

discrimination et violence), aux dégradations de l'environnement, ainsi qu'à la protection de la santé. Les enfants doivent ressentir la « responsabilité personnelle et collective » face à ces problèmes.

La seconde partie de l'éducation civique, « vie civique dans la société », renvoie premièrement à la dignité et aux droits des hommes et prescrit l'étude de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. » Ensuite, l'instituteur doit consacrer du temps à l'apprentissage de la République, de son fonctionnement et de ses symboles. Enfin, à « la vie démocratique », celle-ci renvoyant à la protection des personnes et à leur sécurité (police, gendarmerie, pompiers), la protection sociale et la solidarité, la sécurité routière ou domestique, la protection du patrimoine, ou encore la liberté d'information et d'expression.

Dans les autres parties du programme, c'est-à-dire dans la description des autres matières, l'apprentissage de la citoyenneté revêt également un caractère important.

Il est d'abord accordé de l'importance à l'identité et à la personnalité de l'enfant. En effet, il est considéré que la construction de l'identité et de la personnalité sont dépendantes de l'attitude du maître. Dans ce cas, il est d'une part indispensable de respecter la personnalité de chaque enfant. Une partie sur l'organisation de l'école et de la classe réserve de ce fait à l'instituteur le droit et le devoir d'organiser la classe de la façon qui lui semble la plus judicieuse afin de respecter les différences individuelles. Il lui appartient de « varier les situations d'apprentissages, de jouer entre les moments d'apprentissage collectif, le travail individuel et le travail en petits groupes. »



D'autre part, la réussite d'un élève est considérée comme primordiale au développement de l'enfant. Celle-ci est, une fois de plus, dépendante de l'attitude du maître qui doit créer un climat de confiance. Il doit valoriser les réussites et « ne pas sous-estimer les capacités des enfants et leur proposer des activités qui sont à la hauteur de leur appétit et leurs possibilités. » « Toutes les occasions seront saisies pour exploiter les motivations et pour valoriser les réussites, même modestes. »

La construction de l'identité et de la personnalité est privilégiée dans l'apprentissage de certaines matières. L'éducation artistique, l'histoire et la géographie, les sciences et technologies, l'éducation physique et sportive, sont autant de disciplines qui développent la personnalité et l'identité de l'enfant tout en proposant des sujets intéressants et des travaux pratiques

Il est alloué une grande importance à la compréhension. L'école primaire se veut très moderne et ses programmes se situent à l'antipode d'un enseignement privilégiant l'accumulation de connaissances. Avec l'expression couramment employée par les détracteurs de l'éducation nationale, il est dit que ces programmes « ne sauraient être enseignés de façon encyclopédique. » (p.41)

L'enfant doit avoir une compréhension fine de ce qui lui est enseigné, savoir l'analyser, le discuter,... dans le but de connaître le monde qui l'entoure dans le temps et dans l'espace ainsi que dans sa diversité. L'éducation n'est pas une transmission d'un savoir oral de l'instituteur vers l'élève. L'enfant doit utiliser d'autres moyens de connaissances comme la lecture et l'utilisation de ressources documentaires, l'image et l'informatique.

Une grande importance est accordée à la prise de parole et à l'écoute des autres, activités qui doivent être favorisées par la mise en place par le maître de situations appropriées.

L'enfant doit être à même d'agir sur son environnement. L'histoire et la géographie permettent de découvrir le monde, sa diversité et son évolution afin d'« agir sur [le monde contemporain] en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la cité. » Il est à nouveau rappelé pour cette discipline qu'il ne s'agit pas de « prétendre à un vain encyclopédisme. » En Histoire, le cours doit au maximum faire référence aux grandes figures, dates et lieux « constitutif d'une culture et d'une conscience nationale. » (p.68) La Géographie sert notamment à découvrir les principaux paysages français ainsi que les activités des hommes qui les occupent. Elle donne également un regard sur l'Europe et le monde.

### **C- Inadéquation entre le discours et les pratiques**

Même si ce programme peut sur quelques points paraître incomplet ou si l'on peut s'interroger sur le sens de certains mots, il apparaît que les directives aujourd'hui données par le ministère de l'Education Nationale vont dans le sens d'une importance de la citoyenneté réelle à l'école.

Que l'on admette ou non que ce soit bien là son intention, la question qui se pose à nous est, je pense, celle de l'application de ces principes dans les écoles et d'abord celle de la qualité de la formation proposée par l'Education Nationale pour atteindre ces buts. Si l'organisation de l'école et de la classe réserve à l'instituteur le droit et le devoir d'organiser la

classe de la façon qui lui semble la plus judicieuse afin de respecter les différences individuelles, nous sommes en droit de nous demander quelles organisations lui sont justement proposées.

## **1- La formation des maîtres**

La formation au métier de professeur des écoles s'effectue en un an à l'IUFM<sup>43</sup>. Pour y être admis, il faut, après obtention d'une licence universitaire, réussir un concours d'entrée. La formation des futurs maîtres s'effectue essentiellement en stage dans des écoles primaires et maternelles. C'est pourquoi, on ne les appelle pas « étudiants », mais stagiaires. Un premier stage, dit filé, s'effectue une journée par semaine pendant deux mois avec un thème précis à observer en particulier. Deux stages, d'une semaine chacun, ont également lieu dans une même classe, un en début, l'autre en fin d'année, afin d'observer l'évolution d'une classe. Enfin, le stagiaire effectue, et ce dès novembre, deux stages d'un mois en responsabilité, c'est-à-dire sans aucune surveillance ni aide. Le stagiaire est évalué sur ces deux derniers stages par un inspecteur sur une journée qui est définie à l'avance. Lors de ces différentes observations, les stagiaires apprennent à mettre en place des « séquences. » Une séquence correspond à une leçon sur un sujet. Elle est divisée en plusieurs « séances » qui seront réalisées sur plusieurs journées. Une séance comprend une phase de « découverte » du sujet ou de « contextualisation », c'est-à-dire de rappel de ce qui a déjà été traité. Ensuite, les enfants sont « mis en situation », c'est-à-dire que l'instituteur leur donne une recherche ou un exercice à faire. Le travail peut être

---

<sup>43</sup> Institut de Formation des Maîtres.

individuel ou en groupe. Les travaux sont ensuite « mis en commun », pour aboutir à une confrontation de ce que les élèves ont trouvé. Cette comparaison permet l'établissement d'une règle, d'une « trace écrite » qui doit dans le meilleur des cas être élaborée par les enfants. La séance se termine par un réinvestissement des connaissances pour vérifier qu'elles sont acquises. L'enseignant prépare à l'avance des fiches qui présentent tout le déroulement de cette séance.

En théorie, cette méthode paraît intéressante parce qu'elle n'est pas une simple dispense d'un savoir mais qu'elle permet la réflexion des enfants ainsi que la formulation de règles. En pratique, elle est « difficile » à mettre en place. En effet, ce qui constitue sa première limite réside dans le fait qu'elle n'est sensée durer que 45 minutes. Ce temps est insuffisant pour satisfaire la richesse qu'elle demande. Les élèves les plus doués seront par exemple amenés à prendre la parole et à établir les règles plus régulièrement que les plus faibles. Mme G, qui sort de l'IUFM, pense qu'« entre la formation et le terrain, il y a un gouffre. Parce qu'on nous apprend à faire des séquences très construites où il faut avoir tel objectif, très pointu, et que c'est pas une séance de 45 minutes qu'il faudrait, mais beaucoup plus. Il y a un monde entre les deux. (...) Tu perds un peu tes objectifs généraux finalement. » L'instituteur, même s'il a la volonté d'établir une égalité de temps de parole et de réussite entre ses élèves, peut difficilement à la fois développer cette volonté et mener sa séquence à terme. La classe a un rythme auquel l'instituteur doit se tenir s'il souhaite réaliser les objectifs qu'il s'est fixés en préparant ses fiches.

Durant les stages, les futurs maîtres sont amenés à rencontrer des pratiques de classe et donc éventuellement des moments d'exercice de la citoyenneté. Mais d'un professeur à l'autre, les pratiques vont varier. Elles pourront être très riches comme elles pourront être autoritaires, excluant toute recherche de la citoyenneté. Hormis ces stages, les quelques cours dispensés à l'IUFM ne font jamais état de l'apprentissage à la citoyenneté, ni de pratiques pédagogiques autres que celle que nous venons de développer. Quelques noms de pédagogies ouvertes non seulement sur des méthodes d'acquisition des connaissances différentes mais aussi des pratiques citoyennes, comme Montessori ou Freinet, font parfois apparition dans la bouche d'un professeur mais elles ne sont nullement développées. Apprendre comment faire pratiquer la citoyenneté aux enfants relève ainsi de la recherche personnelle de l'instituteur. Selon Vasquez et Martinez, c'est bien l'institution qu'il faut remettre en cause et non les enseignants qui pour la plupart consacrent « beaucoup de temps et de créativité pour inventer des pratiques permettant de rendre l'apprentissage plus facile et amusant. » (p.144) Nous verrons, au travers des entretiens des instituteurs Freinet, que cette méthode est également critiquable sur d'autres points.

Il existe une année de préparation à cette formation à laquelle on peut accéder si l'on est, de même, détenteur d'une licence et que l'on réussit un QCM d'entrée attestant de compétences jugées satisfaisantes en français, mathématiques et culture générale. Nous ne développerons pas le contenu de cette année car elle est essentiellement théorique et axée sur la préparation au concours. Elle est sélective et plus de la moitié des étudiants inscrits sera éliminée.

Il n'y a donc qu'une faible implication de l'Education Nationale dans la formation pour la pratique de la citoyenneté. Des enquêtes pourraient montrer si oui ou non les jeunes instituteurs arrivent à installer dans leur classe un climat de solidarité et des pratiques citoyennes. Mais s'ils ne s'appuient que sur leur formation à l'IUFM, il y a fort à parier pour la deuxième solution. N'ayant fait ces enquêtes, je resterai donc modeste sur ma position. Néanmoins, que l'on estime cette technique satisfaisante ou non, une question se pose. Pourquoi la pédagogie Freinet, en tant que pédagogie reconnue par l'Education Nationale, n'est-elle pas enseignée à l'IUFM au même titre que celle que nous venons de développer ?

## **2-L'école traditionnelle**

Nous avons vu les rôles qui sont assignés à l'instituteur, ainsi que la formation qui lui était proposée, intéressons-nous maintenant à son comportement. Mes observations en pédagogie traditionnelle, lors de mes expériences professionnelles et dans la classe de Mme V, ne sont pas suffisamment étendues pour définir l'approche de la citoyenneté des instituteurs. Elles vont néanmoins nous permettre d'illustrer ce qu'est réellement par définition la « pédagogie traditionnelle. » Celle-ci est celle qui ne permet rien d'autre que la distribution et l'accumulation de connaissances. Nous ne remettons donc nullement en question la qualité de certaines classes qui développent des comportements ou activités très intéressantes. Je pense néanmoins, notamment grâce à mon expérience professionnelle où il m'a été donné de rencontrer de nombreux enfants des classes de Tours, que l'apprentissage de la citoyenneté au jour le jour,

c'est-à-dire à chaque instant de la vie de la classe est aujourd'hui insuffisant.

Nous pouvons d'abord constater que le temps passé à l'école est conséquent. La journée scolaire des enfants de primaire commence à 8h30 à Tours, est interrompue le temps du repas pendant deux heures, et se termine à 16h30. Les enfants sont ainsi à l'école six heures par jour les lundi, mardi, jeudi et vendredi. Le samedi, la journée se termine à 11h30<sup>44</sup>. Mais il faut également tenir compte des structures périscolaires, car de nombreux enfants mangent à la cantine, vont à l'étude ou en garderie, etc... Ainsi pour J.P Terrail : « De la maternelle à l'université, le temps de la jeunesse est maintenant absorbé, dans tous les milieux sociaux, et pour les deux sexes, par l'institution scolaire<sup>45</sup>. »

Les surveillances d'études m'ont permis de constater, sur une vingtaine d'écoles de Tours, qu'il est toujours demandé aux enfants de faire des exercices le soir, alors que dans les textes récents, les instituteurs ne sont autorisés qu'à demander d'apprendre des leçons. De surcroît, le travail scolaire qui leur est demandé est conséquent. Souvent à la fin des trois quarts d'heure d'étude, leur travail n'est pas terminé.

Les enfants sont déjà fatigués par la journée et ils doivent se remettre au travail après une pause d'un quart d'heure. Les enfants qui ne vont pas à l'étude peuvent s'accorder une pause plus longue, mais ont de toutes

---

<sup>44</sup> Environ une fois sur quatre les enfants ont un samedi libéré. Ce samedi est réservé aux réunions pédagogiques des instituteurs et à la mise en place de projets.

<sup>45</sup> Jean Pierre Terrail, 1997, p.13

façons 30 à 45 minutes de travail pour les CE2 et 45 minutes à 1 heure pour les CM1-2.

Les enfants ont des différences de rythmes et de capacités. Certains font leurs devoirs sans difficultés en me demandant parfois de l'aide. La plupart repoussent au maximum le moment de commencer à travailler, sont dispersés. Si je ne les incite pas à travailler, ils lisent leurs leçons au lieu de les apprendre, ne copie pas les phrases des exercices, essaient de me faire croire qu'ils n'ont pas de devoirs...

Il existe une dynamique qui veut que ce fonctionnement existe comme tel et le devoir de l'enfant est de le respecter. Certains enfants s'adaptent donc très facilement. Ceux qui posent problème, c'est-à-dire qui refusent de travailler ou n'ont pas un comportement calme sont rapidement rapprochés de la norme par une violence implicite. Quand je rencontre des difficultés dans les études avec certains enfants qui ne veulent pas faire leurs devoirs ou qui ne me respectent pas, je fais parfois appel à leur instituteur ou au directeur de l'école. Les enfants sont alors toujours menacés d'être punis. On leur dit que s'ils ne font pas d'effort, on en parlera aux parents, qu'ils sont grands et doivent se comporter correctement. On leur fait également éprouver un sentiment dégradant en promettant un avenir difficile au collège s'ils ne se ressaisissent pas. L'enfant se calme alors, quelque fois pleure, et je peux le faire travailler sans trop de difficulté, du moins pendant un certain temps.

Quelques fois, mais cela est rare, les enfants ont des travaux qui les intéressent comme les travaux de géométrie ou de pliage par exemple. Ils prennent alors beaucoup de temps pour ces exercices en travaillant



minutieusement. Ces soirs-là, les autres devoirs ont du mal à être entamés.

On ne peut ainsi pas dire que l'étude soit un moment ludique, qui privilégie l'autonomie ou le respect. L'étude ne fait pas partie de l'Education Nationale, mais elle laisse transparaître les comportements dans la classe. Si l'instituteur attend un travail bien fait à l'étude, il en est de même dans la salle de classe. Les enfants ont néanmoins des activités qui changent du rythme habituel. Certaines classes vont une journée par semaine pendant trois mois dans un parc où des animateurs leur proposent des activités manuelles (écologie, météorologie, vendange...), ainsi que des activités sportives. Mais toutes les classes n'y ont pas accès. Même au sein d'une même école, s'il y a deux classes d'un même niveau, les deux n'iront pas nécessairement. Ils font également des sorties théâtre, cinéma, sport... Mais ces activités restent minoritaires. Les enfants font généralement, surtout les CM2, des classes découvertes une fois dans l'année.

Mes observations en pédagogie traditionnelle pendant les récréations de midi, révèlent bien la nécessité de la discussion dans les problèmes de bagarres. Ces dernières débutent souvent à partir d'un détail, mais vont en s'aggravant. Elles sont très fréquentes. Durant l'heure et demi de récréation, il n'est pas rare de devoir apaiser des enfants prêts à se battre ou d'intervenir pour arrêter une bagarre.

### **3-Un exemple : la classe de Mme V**

Nous allons premièrement décrire le fonctionnement de la classe de Mme V. N'y ayant pas relevé de pratiques de la citoyenneté, j'ai choisi de présenter diverses anecdotes qui à l'inverse, sont les marques d'un manque de considération de l'enfant dans sa totalité. Nous nous intéresserons ensuite au comportement de l'institutrice avec deux enfants en particulier. Nous les rapprocherons par la suite des observations faites par Vasquez et Martinez dans *La Socialisation à l'École : Approche ethnographique*<sup>46</sup>.

La journée dans la classe de Mme V se compose de différents exercices écrits ou oraux, de grammaire, orthographe ou conjugaison d'une durée de 10 à 45 minutes (é/er, leur/leurs, composition d'une phrase, langage familier/courant, ...) Certains sont suivis de la leçon correspondante que les enfants inscrivent dans le plus grand silence sur leurs cahiers pendant que l'institutrice la copie au tableau. Ces exercices manquent de vie. Ils sont comme une dictée répétée trois à quatre fois pour que les enfants les notent. Le silence règne. Ils font également très régulièrement des exercices de calcul mental, des opérations, des problèmes de mathématiques.

Les consignes des exercices sont maintes fois répétées suite à des demandes des enfants qui n'écoutaient pas ou n'ont pas compris. Ils posent également des questions sur la forme de la réalisation de l'exercice. « Dans quel cahier doit-on écrire ? », « Faut-il sauter des

---

<sup>46</sup> Vasquez et Martinez, 1996

lignes ? »... Une matinée, cette dernière question aura été posée cinq fois par des élèves différents.

Ces observations révèlent un agacement de l'institutrice ainsi qu'une perte de temps. Elles montrent également le manque d'autonomie des enfants vis à vis de leur travail.

Un après midi, les enfants ont fait un exercice sur le « bon de commande. » Cela leur permet de découvrir un élément de la vie d'adulte tout en faisant un travail de calcul. C'est une application des maths à un problème concret. Cependant il n'y a pas de liens avec la vie de l'enfant ou de la classe. C'est un exemple fictif.

Les enfants présentent des logiques inappropriées dans les exercices de français. Dans un exercice sur leur/leurs, ils ne savent pas s'il y a un verbe dans « leur travail » Dans la phrase « Tu leur écris », un enfant propose de mettre un « s » à leur « parce qu'il y a 'tu' devant. » Les autres n'ont pas de solutions à proposer.

Cela montre des difficultés d'acquisition très graves qui ne sont pas prises en compte par la maîtresse. La logique est que les enfants referont l'année suivante et qu'à force d'exercices, ils acquièrent les règles.

Nous voyons par l'intermédiaire de cette observation à quoi peut correspondre la phase de mise en situation dans les séances. Elle n'est composée que d'exercices de manuels qui n'ont pas d'intérêt direct pour l'enfant. Si la maîtresse pose des questions, elle n'attend que « la bonne réponse » et n'est pas à l'écoute des réponses des enfants. Au contraire, elle s'en plaint. De nombreuses remarques de la maîtresse, en effet, vont

dans le sens d'un manque d'acquisition des enfants par rapport à l'année passée. Par exemple dans une phrase au passé composé : « Il a mangé », les enfants ne savent pas que « mangé » est un participe passé. Mme V dit alors « Dis donc, c'est loin les souvenirs du CE2. »

Elle montre également de l'inquiétude par rapport à ce qu'elle leur a déjà transmis depuis le début de l'année quand elle leur demande ce que l'on souligne en bleu dans l'analyse d'une phrase. Personne ne lève la main. Mme V : « Je vous l'ai répété quinze fois, vingt fois... Là, vous m'affolez ! »

Quand elle leur rend une évaluation, les notes sont assez bonnes sauf en conjugaison. Elle dit : « C'est pas bon. Tous les ans, c'est comme ça. Je comprends pas. Si vous avez compris qu'au pluriel, c'est « ent », c'est toujours pareil. Bon, je sais, c'est très compliqué, mais y a des règles au départ quand même. Il faudrait voir à ne pas les oublier ces règles quand même ! »

Deux soirs de 15h30 à 16h30, ont eu lieu des activités d'expression artistiques. Le lundi soir, les enfants ont participé à un atelier d'art plastique. Les tables ont été regroupées par quatre. L'activité a difficilement été mise en place parce qu'une élève se chamaillait avec ses camarades pour savoir où elle s'assiérait. La maîtresse a finalement mis fin à ce bruit en disant « Claire, tu m'énerves ! » et l'activité a pu commencer. Il s'agit de « peindre comme Matisse. » Les enfants ont des livres à disposition.

Le jeudi soir, une aide éducatrice leur a fait faire des jeux d'improvisation en théâtre. Ils préparent sur trois mois un spectacle de fin d'année.

Je n'ai pas assisté à des cours d'éducation civique. Mme V dit « Oui... On en fait de temps en temps. C'est dans les programmes. Mais on n'a pas de temps défini pour ça dans la semaine. Oui, on travaille sur la République, ses fonctions, tout ça... » Je n'ai pas non plus assisté à des cours d'histoire ou de biologie. Mme V m'a dit que la classe avait pendant trois mois réalisé un exposé sur l'Histoire de Tours, mais « ils ne travaillaient pas nécessairement toutes les semaines. » Les enfants travaillaient par groupe sur des sujets qu'ils avaient eux même choisis. Ils ont fait des recherches à la BCD dans cet objectif et organisé une sortie à l'Historial de Tours.

La classe pratique la correspondance scolaire. Une lettre est envoyée aux correspondants entre chaque période de vacances scolaire, sans quoi « ça demanderait trop de temps. » Elle n'est pas envisagée comme un temps pouvant permettre de travailler et reste de l'ordre du loisir.

La majeure partie du temps passé à l'école se résume donc en une suite de leçons et d'exercices. Les autres moments sont proportionnellement dévalorisés. L'éducation civique n'imprègne pas les divers moments de la vie de la classe.

Mes observations révèlent l'inattention de certains enfants. Elle est la plus significative quand le rythme de la classe change un peu, c'est-à-dire quand un enfant lit un texte ou écrit au tableau ou quand la maîtresse attend une réponse à une question. Lors d'une lecture, au moins trois enfants semblent ne pas écouter car ils sont occupés à des activités

différentes, un feuillette son livre de grammaire en y cherchant les images, un autre cherche dans son sac. Quand la maîtresse pose une question, un gribouille couché sur la table. Quand Nadia écrit au tableau, quatre enfants ne regardent pas ce qu'elle écrit. Deux autres discutent.

Les rythmes biologiques ne sont pas pris en compte. Les enfants restent assis toute la journée avec des récréations d'un quart d'heure par demi-journée. Mme V n'admet pas qu'un enfant puisse ressentir un moment de fatigue. Quand Fabrice se tient la tête, Mme V lui fait remarquer : « C'est une position correcte, ça ? »

Mes observations montrent également qu'il y a à chaque exercice des élèves en avance et des retardataires. Les enfants qui ont fini les premiers discutent à voix très basse, jouent avec des objets. Il est établi que les enfants qui ont fini les premiers doivent s'occuper avec des fiches, finir des exercices. Je n'en ai vu que deux s'occuper avec des fiches de lecture. Mais ces temps ne durent pas longtemps car la maîtresse garde un rythme qui ne prend pas en compte les retardataires.

Mme V montre également à travers ses commentaires qu'elle accorde de l'importance aux méthodes de travail et notamment à la propreté des cahiers des enfants. Elle fait remarquer à une enfant : « Déjà que c'était sale, alors on va tout recommencer. », à un autre : « Je sais pas si un jour tu t'appliqueras. On prend une règle pour tirer un trait. C'est propre hein, j'te dis pas. »

### **Les relations entre Mme V et les enfants**

La relation entre l'adulte et les enfants est dans cette classe, comme l'ont défini Vasquez et Martinez<sup>47</sup>, dissymétrique. Elles soulignent le fait que ces interactions entre le maître et l'élève sont parties intégrantes d'une relation dissymétrique. Seul l'instituteur fait partie de l'institution, détient la connaissance et l'autorité. Mme V monopolise la parole, transmet un savoir et représente l'autorité. Mme V s'adresse publiquement à tous les élèves. Et quand elle s'adresse à un enfant en particulier, elle le fait de même à voix haute de sorte que tous les autres enfants sont concernés par ses remarques.

Quand Mme V fait des compliments à un enfant, elle le fait très souvent de la même façon, c'est-à-dire qu'elle dit « C'est bien » ou « C'est très bien » en ajoutant le prénom de l'enfant.

Ses remarques négatives sont en revanche davantage étayées. Par exemple, elle dit à deux élèves qui ne savent pas chercher dans le dictionnaire : « mais bravo, vous avez appris quoi l'année dernière ? » ou encore à un enfant qui joue avec un stylo : « Bon, t'as fini te t'amuser là ? C'est bon ? Il va falloir comme à la maternelle que je te confisque tout ce qu'il y a sur ta table ? »

Le moment où la maîtresse donne à l'oral les résultats des tests d'évaluation est très révélateur des commentaires qu'elle peut faire sur les enfants. Chaque copie est accompagnée d'un petit commentaire « Oh là là ! C'est pas bon... Mais c'est pas grave, il va falloir continuer. », « J'ai l'impression, que tu es venu dans ton relax ! », « C'est bien ça Lucie », « De toute façon, Jules, tant que tu n'apprendras pas tes leçons. », ...

---

<sup>47</sup> Vasquez et Martinez, 1996

Je n'ai relevé qu'un moment où Mme V s'adresse au groupe dans son entier quand elle le félicite pour les résultats de l'évaluation en lecture : « C'est bon, c'est très bon. Vous avez tous entre 15 et 20. »

Elle s'adresse en revanche régulièrement à plusieurs enfants en même temps, en l'occurrence aux enfants les moins doués. Lors d'un exercice de vocabulaire où les enfants doivent rechercher des synonymes du mot « vent », elle leur dit : « C'est toujours les mêmes ! Le vocabulaire, il s'enrichit pourtant normalement. » C'est également le cas quand elle rend les évaluations : les enfants avaient inscrit comment ils pensaient avoir réussi leur test ; Mme V demande après avoir rendu les copies : « Qui avait dit que pour lui c'était acquis ? Les enfants lèvent la main. Elle ajoute : « Oh les prétentieux ! » De même, quand elle leur rend l'évaluation, elle dit : « Ceux qui ont moins de 12 posez-vous des questions. Ca veut dire que vous n'apprenez pas vos leçons ou que vous n'avez pas compris quelque chose. Il faut venir voir la maîtresse. »

L'étude de ma grille d'observation m'a permis de constater que les remarques de Mme V se dirigeaient principalement vers deux enfants. Leur placement dans la classe ne semble d'ailleurs pas anodin puisqu'ils sont assis aux places les plus proches de la maîtresse.

Le premier enfant, Arthur, présente des difficultés à travailler ainsi qu'à s'exprimer. Mme V ne tente pas de combler ces déficiences. Au contraire, son attitude semble inhiber Arthur et l'inciter à ne pas travailler.

Le comportement de cet enfant montre qu'il aimerait communiquer mais qu'il manque d'assurance pour le faire. Deux temps dans mes



observations montrent cette incapacité. Le premier où il n'arrive pas à trouver un mot dans le dictionnaire alors que c'est la consigne. La maîtresse ne le remarque pas. Il lève la main timidement, mais quand elle se tourne vers lui, il la rebaisse. Le second où il avait été demandé aux enfants d'estimer la note qu'il pensait obtenir. Quand la maîtresse fait un tour de classe pour connaître les différences entre les évaluations et la réalité, Arthur qui s'est surévalué, n'arrive pas à s'exprimer.

Ces exemples apparaissent comme des envies de s'exprimer réprimées par la simple présence de la maîtresse, par ce qu'elle représente pour Arthur, par son regard peut-être... Mais ce qu'elle représente pour Arthur, c'est bien ce qu'elle est. En effet, Mme V a un comportement qui ne valorise pas ses bonnes réponses et qui même, l'empêche de travailler. Quand un enfant répond à une question posée par la maîtresse, Arthur la répète. Compte tenu de son empressement à répondre, je pense qu'Arthur connaissait cette réponse, mais n'a pas osé la donner. Le fait qu'il ait raison le satisfait alors, et c'est pourquoi, il répète cette réponse. Quoi qu'il en soit, Mme V n'envisage pas ce moment sous le même angle et elle dit à Arthur : « C'est toujours quand on donne les solutions que tu réagis ! »

De même, quand Arthur manifeste l'envie d'apprendre ses leçons, Mme V lui dit : « Ah oui, quand tu as une mauvaise note, tu me dis toujours que tu vas apprendre tes leçons »

Ces comportements ne valorisent donc ni les bonnes réponses ni les bonnes intentions, mais Mme V a également, à certains moments, des attitudes qui prive Arthur de toute chance d'évolution. Cet enfant est d'une nature rêveuse et n'est pas apte à suivre le rythme de la classe.

Mme V ne tient pas compte de cela. A un moment où Arthur, l'esprit lointain, suce son bras, elle lui demande de sortir en ajoutant après avoir regardé son cahier « D'autant plus que tu peux te permettre ! » Arthur ne va donc pas suivre la progression du travail et être encore davantage en décalage par rapport au groupe. Quand elle lui demande de rentrer, elle poursuit : « De toute façon, ça ne sert à rien puisque tu ne les as pas faites les opérations. Moi je me demande ce que tu fais en classe. »

Enfin, il me semble que Mme V manifeste envers Arthur d'un excès de méthodes qui nuit au développement scolaire de cet enfant. Je donnerai pour illustration ce moment où elle lui fait remarquer sèchement qu'il a marqué la date et « vocabulaire » sur le bas de la dernière page de son cahier et lui en redonne un nouveau. Il est 9h25. Plus tard, il ne suit pas la leçon sur les châteaux forts, car il recopie son exercice. La maîtresse l'interrompt à nouveau car cette fois il a omis d'inscrire la date et « vocabulaire. » A 11h00, alors que la classe après être allée en récréation, fait un exercice de calcul, Arthur a refait deux fois son tableau et n'a toujours pas commencé son exercice.

Ce comportement empêche une fois de plus Arthur de suivre le déroulement des leçons et l'enferme dans un travail méthodique qui n'a d'autres vertus que l'apprentissage d'un travail proprement fait et ordonné.

Le second enfant dont il me paraît intéressant de définir les interactions avec Mme V, Abdel, s'insère dans une relation différente de celle avec Arthur. Abdel a également des difficultés à travailler, mais contrairement à Arthur, n'a pas de difficultés à s'exprimer. Il est joyeux et vif. Il prend

des fois la parole dans la classe sans lever la main, parle spontanément de ce qu'il a envie de dire, sans toujours un lien direct avec le cours. Ces moments restent relativement rares, mais Abdel est le seul à se permettre un tel comportement. Les remarques de Mme V offrent davantage de liberté de communication à Abdel. Mme V lui adresse des critiques sur son manque de travail, mais celles-ci ne sont pas inhibitrices comme elles le sont avec Arthur. Elles sont davantage chargées d'affectivité. Mme V présente de la compréhension quand elle sourit parce qu'il donne une réponse fautive en calcul mental et qu'elle essaye de lui expliquer le raisonnement à adopter. Elle fait également des remarques humoristiques ou ironiques à son sujet. Ces remarques font rire les camarades d'Abdel et le valorisent auprès d'eux. Par exemple, quand la maîtresse fait des réflexions à un élève qui n'a pas fait les opérations demandées, Abdel prend la parole et dit « Moi, j'en ai fait une. » Elle rétorque alors avec ironie « Tu vois même Abdel, il en a fait une ! » ; De même quand elle lui fait signe de se taire et qu'il soupire, elle ne le punit pas, ni ne le fait sortir de la classe. Elle dit : « Ah ben les soupirs maintenant ! Et qu'est-ce que je devrais faire moi alors ? »

Encore une fois quand il taille ses crayons alors qu'elle est en train de faire une leçon, elle se contente de dire avec un sourire : « Ca va ? » Même quand elle s'énerve après lui, son comportement reste moins sévère. Abdel s'agite avec la camarade qui est à ses côtés. « Moi, je me demande si un jour vous allez vous supporter ? » Il se permet de répondre « Oui, mais elle me donne des coups de coudes ! » L'institutrice réplique sèchement et à voix forte « Oui, mais regarde comme tu es sur sa table ! »

Elle s'énerve également quand il est occupé à regarder ses chaussures « Bon Abdel, en ce moment on n'est pas dans les samedis libérés. On est en train de copier la leçon. », mais ne le sanctionne pas.

Cette différenciation que je constate dans le comportement de Mme V vis à vis d'Arthur et Abdel est effective quand elle dit en rendant des évaluations « C'est bien ce que tu m'as fait Abdel, contrairement à ton copain Arthur. »

# **III**

## **Une autre école...**

## ***A- La naissance de la pédagogie Freinet***

La pédagogie est la science de l'éducation qui s'interroge aujourd'hui sur le contenu du savoir, ainsi que sur les conditions de sa réception et son évaluation. La pédagogie cherche également à définir le rôle de l'éducateur et de l'élève dans la relation de classe.

Dans l'Antiquité, la pédagogie s'intéressait à la dialectique de Socrate, à Platon et Aristote. Celle du Moyen Age, s'inspirait d'un mouvement philosophique et théologique, la scolastique, elle-même dépendante des philosophes de l'Antiquité, tout en relevant d'une foi chrétienne. Elle fut enseignée dans les écoles et universités chrétiennes d'Europe de la moitié du 11<sup>e</sup> siècle au 15<sup>e</sup> siècle.

Dès les travaux de Thomas More qui invente l'« utopie » début 16<sup>e</sup> siècle, de Rabelais (1494-1553) avec son *abbaye de Thélème* (1532), Campanella (1568-1639) et *la Cité du Soleil*, etc., une société nouvelle se dessine dans l'imaginaire. La place de l'enfant n'y est cependant pas toujours la meilleure qui soit. Le véritable essor du renouveau pédagogique a lieu pendant les Lumières grâce aux réflexions de J.J.Rousseau (1712-1778). Ce dernier a pour principes le développement physique et mental primant sur l'instruction des matières habituellement enseignées. Pour lui, en effet, « nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment.<sup>48</sup> » Le rôle du pédagogue est alors d'observer les dispositions de l'enfant et de chercher à en favoriser le développement. Il est important de ne pas presser l'éducation de l'enfant, de le laisser évoluer à son rythme et en autonomie. « Sans contredit, on prend des notions

---

<sup>48</sup> J.J.Rousseau, 1964, p.50

bien plus claires des choses qu'on apprend soi-même que de celles qu'on tient des enseignements d'autrui.<sup>49</sup>»

Mais il faut attendre la fin du 19<sup>e</sup> siècle pour que des tentatives de création d'écoles en marge de la pédagogie traditionnelle soient entreprises. Plusieurs expériences virent alors le jour en Europe, aux Etats-Unis ou en URSS. Célestin Freinet découvre l'Education Nouvelle en 1922 par l'intermédiaire d'E.Claparède<sup>50</sup> et d'A.Ferrière. Il lut les livres de Ferrière, *l'Ecole Active* et *Transformons l'Ecole* qui lui permettent de conceptualiser ses intuitions. Il souhaite une application pratique de ses principes pédagogiques qu'il approuve. Il estime cependant que la conception de l'école idéale qu'ont Claparède et Ferrière, est abstraite et qu'il lui manque une dimension sociale. C'est pourquoi C.Freinet souhaite se démarquer de l'éducation Nouvelle.

La même année 1922, il visite des écoles dans la région de Hambourg et découvre les « maîtres-camarades. » Mais il ne souhaite pas comme eux ou P. Robin à l'orphelinat de Cempuis dans les années 1880 ou encore S.Faure (1858-1942) et « La Ruche », établir une communauté. La communauté utopique n'est qu'une illusion pour Freinet. Il veut que l'école publique dans son ensemble soit réformée et non simplement son école.

En 1925, le syndicat Panrusse des Travailleurs de l'Enseignement invite des instituteurs occidentaux à visiter l'URSS. Il découvre des pratiques qui l'intéresse pour sa classe mais il est surtout fasciné parce qu'il voit pour la première fois des écoles qui pratiquent une pédagogie qui le touche profondément parce que pratiquée non plus dans un cadre favorisé

---

<sup>49</sup> op cit., p.42-43

<sup>50</sup> Psychologue et fondateur en 1912 de l'Institut J.J.Rousseau de Genève

comme certaines écoles nouvelles, mais dans des écoles techniquement très pauvres.

Freinet remet le contenu de l'enseignement en cause, notamment les manuels scolaires ainsi que les exercices militaires donnés à l'époque aux garçons. Mais il souhaite avant tout que l'ensemble de l'éducation soit réformé.

## **B- La pédagogie Freinet**

Aujourd'hui, les écoles Montessori, Steiner, Decroly ou Freinet sont encore d'actualité. En France, sept cents établissements, où cent milles élèves sont scolarisés, pratiquent des pédagogies différentes.

Les classes Freinet auxquelles nous allons ici nous intéresser sont reconnues par l'Education Nationale. Nous choisissons de parler de « classes Freinet » et non d'« écoles » parce que ces dernières sont aujourd'hui quasi inexistantes. Les enseignants qui choisissent d'enseigner la pédagogie Freinet sont généralement isolés dans leur pratique au sein de l'école. C'est le cas de tous les instituteurs de l'ITEM. Il n'y a pas d'école Freinet à leur connaissance en Indre & Loire.

### **1- Historique**

Célestin Freinet naît à Gars le 15 octobre 1896. Après la Première Guerre mondiale, sa profession d'instituteur s'imprègne du « plus jamais ça » partout proclamé après la tuerie. Ce que l'on nommera la Pédagogie Freinet débute réellement en 1924 quand Célestin Freinet (1896-1966)



introduit l'imprimerie dans sa classe de garçons de Bar-sur-Loup, au Nord-Est de Grasse. Les comptes-rendus qu'il fait alors lui apportent ses premiers adeptes. Il développe ensuite peu à peu diverses techniques, qui expérimentées directement dans sa classe, lui semblent être bonnes pour les enfants. Il pratique ainsi la correspondance scolaire en 1926 avec son camarade Daniel du Finistère.

Freinet s'inspire des mouvements d'éducation nouvelle très florissants à cette époque qu'il découvre notamment lors de ses différents voyages en Allemagne, en URSS, en Suisse...

En 1928, le groupe Freinet crée, au niveau national, la C.E.L, la Coopérative de l'Enseignement Laïque, grande entreprise commerciale qui fabrique le matériel, édite les livres et les brochures.

Avec la montée du fascisme et du nazisme en Europe, Freinet et son mouvement vont connaître de violentes attaques de l'extrême droite<sup>51</sup>, de 1932 à 1934, alors qu'il est instituteur à Saint Paul de Vence (Alpes Maritimes). Néanmoins, en 1935, il ouvre avec sa femme, une école privée laïque et gratuite à Vence et accueille des cas sociaux français, puis en 1937 des victimes de la guerre civile en Espagne. Les enfants participent activement à toutes les activités, aux travaux de construction, au jardinage, ... Cette école est pour Freinet, le moyen de pratiquer librement sa pédagogie et d'expérimenter directement les techniques avec les enfants.

En 1940, la situation se complique à nouveau. Freinet, connu comme militant pacifiste et membre du parti communiste, est arrêté et déporté ainsi que de nombreux sympathisants. Certains périront... L'école de

---

<sup>51</sup> Elise Freinet, 1968

Freinet est fermée et saccagée et les activités de son mouvement sont interrompues. Grand blessé de guerre, il est mis en liberté surveillée. L'expression libre est bannie et des sanctions disciplinaires sont infligées aux instituteurs qui pratiquent les techniques Freinet.

Après 1945, et avec le retour de camps de Freinet, non sans difficultés, le mouvement reprend de l'ampleur et en 1947 s'organise en Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM). Dans cette période de changement social qu'est l'après guerre, les réflexions sont nombreuses et s'organisent notamment une commission pour une réforme de l'éducation. La création de l'ICEM doit ainsi être considérée comme une réponse à la déception de Freinet qui n'y a pas été convoqué.

L'école de Vence ne réouvre que pour la rentrée 1946, après de longues négociations pour la récupération et la réparation du matériel et des locaux.

Le mouvement Freinet sera une fois de plus attaqué de 1950 à 1954, cette fois par des staliniens, mais cette tentative sera sans répercussions.

Le développement de cette pédagogie qui se mondialise se concrétise par la création de la F.I.N.E.M<sup>52</sup> en 1957 qui regroupe les mouvements de dix pays.

En 1964, les enseignants Freinet sont pris en charge par le ministère de l'Education Nationale.

Freinet meurt à 70 ans le 8 octobre 1966. Beaucoup critiquée, mais aussi appréciée, sa pédagogie a encore des adeptes. Elle est encore pratiquée aujourd'hui par certains instituteurs.

## **2- La citoyenneté pour Freinet**

---

<sup>52</sup> F.I.N.E.M : Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne.

Dans le petit opuscule des invariants pédagogiques<sup>53</sup>, l'invariant n°27 définit sans équivoque la position de Freinet. Ce passage reste néanmoins l'un des rares écrits où Freinet parle de démocratie. « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire ne saurait être formateur de citoyens démocrates. » Freinet définit également le citoyen comme un individu à même de penser par lui-même, d'avoir une opinion sur un problème social ou politique et de concevoir la société qui lui correspond. « Il faudra bien que nous habituions nos enfants à remplir plus tard les fonctions de citoyen, et cela veut dire avoir le droit, et le courage plutôt, dans une association, dans une assemblée, de lever le doigt pour protester contre ce qui se fait, pour donner son point de vue, même si l'on sait que ce point de vue n'est pas celui des autres, si l'on sait qu'il contrarie les habitudes courantes. <sup>54</sup> » Freinet relie cet apprentissage, le fait de s'habituer à oser donner son opinion, au courage des instituteurs de son mouvement, qui comme lui, osent proposer des méthodes pour une organisation nouvelle de la classe, des méthodes contraires à celles établies.

Freinet est militant communiste avec une conception de la société idéale et de la démocratie réelle qui chez lui, en résulte. Il fait le « procès de la société de consommation, de dégradation du travail, d'amoralité »<sup>55</sup> Il condamne l'alimentation industrielle avec ses engrais chimiques et ses plus value, les « constructions hâtivement bâties », « la mécanisation accélérée », l'« information du sensationnel »... Pour Freinet, la révolution de l'école doit accompagner la révolution politique et

---

<sup>53</sup> In Célestin Freinet, 1964, p.383

<sup>54</sup> Cassette in BT2 n°193, p.19

<sup>55</sup> Célestin Freinet, 1978, p.28

économique. La pédagogie traditionnelle ne favorisant pas le plein épanouissement de l'esprit des enfants, ne peut survivre dans une société égalitaire. Les bases de l'éducation doivent être entièrement repensées selon Freinet sans quoi « nous continuerons de forger des âmes d'esclaves à nos enfants. Il faut les faire vivre en République dès l'école<sup>56</sup> » La classe de Freinet n'a pourtant pas plus le goût que l'odeur d'un endoctrinement des enfants. Il ne s'agit pas de préparer les enfants à la révolution, mais d'élargir leurs horizons et de favoriser leur esprit critique. Il écrit « Avons-nous le droit d'imposer aux enfants un dogme capitaliste ou communiste en leur donnant une tournure d'esprit qui les empêchera de chercher la vraie loi de la société ? »<sup>57</sup> Freinet croit ainsi en la révolution à l'école ainsi qu'en la révolution de la société. Pour lui, « Ce n'est malheureusement pas la pédagogie qui diminuera la misère ouvrière (...) Nous sommes dominés par une fatalité économique contre laquelle seule la force ouvrière luttera efficacement (...) en dehors de la classe, agissons en nous mêlant, chacun avec notre tempérament particulier, aux luttes sociales, syndicales et politiques. »<sup>58</sup> Néanmoins, il semble privilégier la pédagogie « au détriment des activités plus strictement politique.<sup>59</sup> » Il double sa pratique de classe d'un grand effort de propagande en organisant des conférences, des stages de formation, ... Je fais ainsi le choix de ne pas développer les opinions et pratiques politiques de Freinet afin de ne nous consacrer qu'à son action pédagogique.

Freinet souhaite faire de la classe un lieu de citoyenneté c'est-à-dire un lieu où l'on vit avec les valeurs fondamentales des droits de l'homme dès

---

<sup>56</sup> Article de l'Ecole Emancipée, in *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps*, tome 1, PEMF, Mouans-Sartoux, 1995. Michel Barré

<sup>57</sup> id

<sup>58</sup> Editorial de la revue l'imprimerie à l'école. N°49, paru en février 1932, p.57

<sup>59</sup> Bruliard Luc et Schlemminger Gérald, 1996

l'enfance. Mais il ne le définit que rarement en ces termes. Il n'a jamais défini de procédure pour un enseignement de la citoyenneté.

Cependant, au travers de ses pratiques pédagogiques ainsi que de ses écrits, se dessine une position clairement démocratique dans le sens où nous l'avons définie. C'est réellement au travers des méthodes que Freinet a introduites dans sa classe que nous retrouvons la volonté de faire vivre aux enfants les vraies valeurs de la démocratie. Toutes les techniques pédagogiques qu'il préconise vont dans ce sens. Du texte libre à l'enseignement individualisé, en passant par l'expression libre, la coopération, les principes fondamentaux de la démocratie sont sans cesse mis sur un piédestal.

Blessé aux poumons lors de la guerre, Freinet n'est plus en mesure de faire sa classe comme avant. Il lui est en effet impossible de proposer un cours magistral nécessitant une capacité vocale saine. Il tente alors d'adapter sa pratique à ses possibilités physiques réduites. C'est ainsi que Freinet fait sortir les enfants des murs de l'école. Ils font des sorties dans la nature, dans le village, chez les différents corps de métier - le boulanger, le menuisier, le tisserand... Dès leur retour en classe, les enfants font des comptes rendus au tableau. Ces sorties font naître une nouvelle approche du travail à l'école. Freinet se retrouve pleinement dans le plaisir et l'intérêt qu'il procure ainsi aux enfants. Après les comptes rendus, les enfants reprennent leurs manuels de lecture car il faut bien apprendre à lire. Freinet désapprouve grandement ce retour à un travail détaché de la vie des enfants. Lui vient alors l'idée d'imprimer les textes des enfants et de partir de ces productions pour travailler la langue française. Une deuxième « technique » voit ainsi le jour. Elise Freinet

résume alors simplement comment « parti seul à la recherche d'une méthode susceptible de permettre au malade qu'il était de faire sa classe sans préjudice pour les enfants et pour lui-même, Freinet avait abouti tout naturellement, au contact de la vie, à la découverte de l'école active. (...) simplement une école vivante, continuation naturelle de la vie de famille, du village, du milieu. »<sup>60</sup>

Freinet, nous l'avons vu, est convaincu que l'école doit entièrement être repensée, et elle doit l'être au regard des processus naturels de l'enfant, au regard de ses fonctionnements et de sa psychologie. « Malgré les enseignements de tous les sages et les démonstrations théoriques des scientifiques disparus ou contemporains, l'école à tous les degrés reste persuadée qu'aucune culture n'est possible sans l'étude, soi-disant méthodique, des règles et des lois qui en seraient les éléments constitutifs, le squelette auquel il suffira d'insuffler la vie... »<sup>61</sup> « C'est la forme même -sociale et humaine- de l'Ecole qu'il nous faut reconsidérer. L'école traditionnelle emploie des techniques de rédaction, de calcul, de dessin ou de musique qui apparaissent comme des mécanismes minutieusement montés pour tourner en milieu scolaire, mais qui sont sans liaison avec le comportement des individus et les exigences sociales en milieu non scolaire. Il en résulte une fausse culture qui n'est jamais intégrée à la vie des hommes et qui constitue de ce fait une erreur sociale et une fausse manœuvre humaine »<sup>62</sup> Jean Piaget<sup>63</sup>, fervent défenseur des méthodes actives, considérait que parmi les « maîtres francophones », c'était la pratique de C.Freinet qui était le plus dans la lignée de sa pensée. Elle a en effet, selon lui, compris deux vérités centrales de la

---

<sup>60</sup> Freinet Elise, 1968, p.37

<sup>61</sup> Célestin Freinet, 1971-1973, p.420

<sup>62</sup> Célestin Freinet, 1971-1973, p.227

<sup>63</sup> Psychologue et pédagogue suisse, né en 1896. Ses études portaient sur le développement de la pensée et du langage chez l'enfant.

psychologie des formations cognitives<sup>64</sup>. Freinet a d'abord compris que l'action au sens le plus complet est nécessaire à l'élaboration des processus intellectuels. Ensuite, il offre une grande place aux éléments du social, alors qu'ils sont directement liés pour Piaget à la coordination générale des actions.

Pour Freinet, l'école n'évolue pas suffisamment au regard de l'évolution de la société. Les enfants progressent dans un monde nouveau où foisonne une quantité énorme d'images, de sons, de produits de consommation...Leurs sens sont sans cesse activés par diverses stimulations, par les revues, étalages, radios, etc... Pour lui, ce sont tous ces éléments du milieu où grandissent les enfants, qui suscitent « un climat endémique de distraction de superficialité, et bien souvent d'opposition. » Il estime alors que les parents sont conscients de ce décalage entre la vie et l'école et qu'ils demandent à leurs enfants un travail qui ne leur correspond pas. Ils ressentent l'inutilité des examens face à la réalité de la vie. Mais les « parents inquiets n'osent pas contrarier une institution dont ils attendent la promotion administrative et sociale de leurs enfants. »<sup>65</sup>

Nous présenterons dans la quatrième partie, les différentes techniques pratiquées de nos jours en pédagogie Freinet.

---

<sup>64</sup> C'est-à-dire la psychologie de la formation des connaissances

<sup>65</sup> La santé mentale de l'enfant, p.14-15

# **IV**

## **L'apprentissage de la citoyenneté au quotidien Ou l'école de la vie**



Nous allons donc essayer de définir dans quelle mesure l'apprentissage de la démocratie existe dans les classes Freinet et selon quel processus. Nous considérerons donc, à la suite de notre réflexion portant sur la citoyenneté, que cet apprentissage relève du développement de la personnalisation de l'enfant en même temps que de sa socialisation. Il est nécessaire que l'enfant se reconnaisse en tant que personne dans un groupe qui l'accepte et qui le reconnaît. Il doit donc également accepter et reconnaître les autres. En théorie, pour les instituteurs Freinet, le but de l'éducation est de « développer au maximum la personnalité de l'enfant au sein d'une communauté qu'il sert et qui le sert. »<sup>66</sup> Alors qu'en est-il des pratiques de nos interviewés ?

Précisons qu'il ne s'agit pas de définir une méthode de travail. Les adeptes de la pédagogie Freinet corrigent souvent l'appellation de « méthode Freinet », parce qu'elle restreint l'envergure des techniques utilisées. Chaque technique est indissociable de l'esprit dans lequel elle doit être accomplie. Aussi, toute technique est justifiable si elle se base sur les réflexions portées sur l'enfant dans la pédagogie Freinet. Maurice Pigeon, un des « pionniers » du mouvement Freinet dit à ce propos : « La pédagogie Freinet est une pédagogie qui se réclame de techniques et qui rejette totalement le mot de méthode. Des techniques sont en constante évolution alors qu'une méthode aurait été à jamais figée par son créateur. » On désigne souvent de plus cette pédagogie par l'appellation de « mouvement Freinet. » Freinet a donc développé diverses techniques que nous allons retrouver dans la classification qui suit. Rappelons enfin, qu'il paraît impossible d'isoler les valeurs fondamentales de la démocratie, chacune étant intimement liée aux autres. Comment, en

---

<sup>66</sup> ICEM, 1992

effet, concevoir l'autonomie de l'individu sans libre expression ou l'égalité sans liberté? De même, les différentes techniques de la pédagogie Freinet sont empreintes de plusieurs valeurs ; il n'y a pas une technique pour une valeur. J'ai cependant choisi d'isoler cinq traits fondamentaux des fondements de la citoyenneté telle que nous l'avons définie. Le choix de ces cinq fondements provient de l'analyse de mes entretiens et observations. Nous expliquerons ainsi, premièrement comment l'égalité et la fraternité sont privilégiées dans les classes observées dans le but de créer une ambiance de classe particulière. Nous décrirons ensuite ce qui rend les enfants autonomes en pédagogie Freinet, suscite en eux la possibilité de s'investir. Nous montrerons alors en troisième point comment les instituteurs tentent de remplacer l'obligation par la motivation. Une quatrième partie présentera l'importance accordée à la liberté d'expression et à la communication. Nous finirons cette réflexion en traitant de l'ouverture du groupe-classe sur l'extérieur. Nous pouvons dès maintenant constater que les parties deux et trois renvoient plus directement au respect de soi, et les parties un et cinq, au respect d'autrui. La partie quatre renvoie au respect de soi par la libre expression et au respect d'autrui par la communication.

## **A. Les techniques Freinet**

### **1- Egalité, fraternité, solidarité : dans la classe**

J'ai choisi de présenter cette partie en premier lieu parce qu'elle présente l'esprit de « respect », de « climat sain » (Mme J), d'« esprit de groupe » (Mme G, Mme M) et d'« ambiance sympa » (Mme G), le fait de « se sentir bien dans la classe. » Non seulement nous retrouvons fréquemment ces éléments dans le discours des interviewés, mais ils sont primordiaux au fonctionnement de leurs classes. Il s'agit pour eux de passer d'une relation de compétition à une relation d'entraide. J'ai choisi de rassembler les valeurs que sont l'égalité et la fraternité dans une même partie parce qu'elle me semble ici tout particulièrement liées. Il s'agit en effet par le biais des techniques que nous allons définir d'accepter les différences de l'autre et de s'entraider plutôt que d'accepter ces différences comme acquises sans les faire évoluer. L'établissement d'un climat sain passe par la valorisation de l'affectif, c'est-à-dire la prise en compte du ressenti de l'enfant, qu'il soit positif ou négatif.

### **1- La gestion des conflits et la valorisation**

Vasquez et Martinez dans *La Socialisation à l'Ecole : Approche ethnographique*<sup>67</sup>, soulignent l'influence capitale des remarques des enseignants sur le comportement et la réussite de l'élève. Les interactions enseignants-enseignés qu'elles nomment « interactions verticales » servent « de moyens de valorisation et de dévalorisation de chaque enfant » ce qui influe « sur son image de soi, sur son sentiment de bien-être, sur son intérêt et son désir de participer à la leçon. »<sup>68</sup> Ces interactions relèvent autant du langage (approbations, réprimandes...) que de la gestuelle (sourires...) Les deux éléments les plus significatifs et les

---

<sup>67</sup>Ana Vasquez-Bronfman, Isabel Martinez, 1996

<sup>68</sup>op cit., p.73

plus révélateurs sont « l'écoute attentive » et à son extrême « le fait d'ignorer l'enfant. » Le premier valorise et intensifie l'estime que l'enfant s'attribue. Le second l'incite à se refermer sur lui-même et à ne pas s'intéresser aux leçons. Mes observations dans la classe de Mme V vont dans ce sens. Mme V a un discours sur l'importance de son « rôle social » qui est pour elle « important » et « de plus en plus. » Elle dit à propos des enfants en difficulté : « je crois que notre rôle c'est quand même de se rapprocher de ceux-là avant tout. C'est là qu'ils ont besoin de nous. Un enfant qui ne pose pas de problèmes, bon à la limite il a pas besoin de toi. Mais celui qui pose problème, il a besoin. » De plus, Mme V pense qu'au niveau du comportement des enfants dans une classe, ce qui est le plus important, c'est « le contact entre l'institut et les enfants. » Elle dit « Ils sont super sympa. L'attitude en classe, bon tu as vu, il y a pas trop de problèmes. Bon à part Abdel qui est un petit peu, bon, c'est un enfant caractériel donc là on peut le mettre à part et encore il pose pas d'énormes problèmes dans la classe. T'arrives à le canaliser. » Cependant, Mme V ne multiplie pas pour autant les « moyens de valorisation » et les « approbations » envers les enfants. Nous l'avons vu, elle fait des remarques positives aux enfants qui réussissent et négatives à ceux qui ont des difficultés. Les remarques favorables à ces derniers, sont à l'inverse rares. Son comportement est clairement négatif avec Arthur qui a pourtant de grands besoins. Elle n'en fait d'ailleurs pas état dans son discours. Et même si son comportement avec Abdel est meilleur, il n'est pas de l'ordre de la valorisation.

Par le biais de situations de classe, Vasquez et Martinez soulèvent également l'importance de l'affectivité et des sentiments. Elles donnent

entre autres exemples, un moment où la maîtresse demande aux enfants de lire en se bouchant les oreilles pour qu'ils comprennent les difficultés d'élocution d'un enfant sourd. Les rires moqueurs deviennent alors des rires d'amusement. La maîtresse est consciente de son acte. Cependant, elle n'en parle pas à ses collègues. Les situations décrites par Vasquez et Martinez illustrent la possibilité et l'utilité de prendre du temps pour gérer les problèmes qui interviennent au quotidien. Elles illustrent également le fait que l'institution ne s'intéresse pas à cet aspect de la socialisation et que « les instituteurs, à leur tour, n'en font pas état quand ils en tiennent (...) compte. Souvent d'ailleurs, ils n'en font pas état délibérément devant leurs collègues pour ne pas souligner la fragilité d'un enfant ou pour ne pas étaler leur propre sensibilité. »<sup>69</sup> A leur avis, « le poids de la culture de l'école est si fort que les enseignants ne perçoivent de leur pratique quotidienne que ce qui est dans les normes. Ainsi, si on leur demande de résumer une journée de classe (...), ils ne font état que des leçons et des apprentissages, tout comme si résoudre des conflits et veiller à tenir l'ensemble de sa classe ne demandait pas d'efforts. »<sup>70</sup> Selon V et M, il est nécessaire de se préoccuper de « ces aspects du rôle de l'enseignant qui, parce que non explicités et non valorisés, deviennent pratiquement invisibles. »<sup>71</sup>

Les méthodes enseignées à l'IUFM ne privilégient pas cette écoute des enfants, alors que nous avons vu que les conflits concernent de nombreux enfants et sont fréquents.

En pédagogie Freinet, la relation enfants-adulte est très valorisée. Des temps spécifiques sont définis où la libre expression de l'enfant est

---

<sup>69</sup> op cit., p.99

<sup>70</sup> op cit., p.111

<sup>71</sup> op cit., p.109

valorisée et où il y a une écoute attentive de tous les enfants. Alors, bien que l'on puisse concevoir qu'un instituteur ait des affinités plus fortes pour certains enfants en particulier et que son comportement en soit consciemment ou inconsciemment modifié, le principe de fonctionnement de la pédagogie Freinet rehausse dans tous les cas l'écoute attentive de tous les élèves.

S'il y a donc différents temps où sont valorisés « l'écoute attentive », le moment de la classe que nous allons maintenant décrire, la première partie du conseil de coopérative, apparaît comme celui qui prend le plus en compte l'affectif. Il est également celui que les professeurs désignent comme primordial à l'établissement d'un bon climat de classe. Pour Mme J : « Moi c'est vraiment un élément extrêmement important de ma vie de classe parce que ce temps conseil améliore la vie de classe. C'est un temps où chaque enfant sait qu'il pourra aborder des problèmes de disciplines, de tous les problèmes. »

Chaque samedi matin, dans les classes de tous nos interviewés, pendant environ une heure, a lieu un conseil dit « conseil de coopérative. » Tous les enfants et le professeur se réunissent pour discuter de différents points décidés au préalable. Trois enfants de la classe sont responsables de ce conseil : un directeur, un trésorier et un secrétaire. Durant la semaine, les enfants peuvent quand ils le désirent inscrire dans des cahiers (ou déposer des petits papiers dans des boîtes selon les classes) prévus à cet effet ce dont ils souhaitent faire part au prochain conseil. Dans un premier cahier, ils notent les différentes critiques négatives qu'ils ont à faire sur les enfants et la vie de la classe. Dans un second

cahier, ils félicitent des enfants ou des groupes pour leur comportement. Dans un dernier, ils proposent différents projets. Lors du conseil, le directeur (ou éventuellement le directeur adjoint) lit successivement chaque phrase des cahiers en en précisant l'auteur. Elles sont alors discutées par les membres du conseil concernés ou qui le désirent. Chaque membre, y compris l'instituteur, doit lever la main et attendre l'autorisation de parler du directeur. Après chaque réunion, un compte-rendu de la séance est établi par le secrétaire.

Le conseil de coopérative offre une large possibilité de s'exprimer en public, de prendre des décisions, respecter la parole de l'autre.

Nous aborderons la question du troisième cahier dont nous avons parlé dans la partie « Autonomie, liberté. » Nous n'allons, en effet, ici, nous intéresser qu'aux deux premiers, qui renvoient à une première partie du conseil où les enfants traitent des relations dans la classe. Dans cette partie, sont régulièrement abordés les problèmes de désaccords et de disputes entre enfants. Mes observations ainsi que le discours des interviewés montrent l'importance de ces discussions pour les enfants. C'est le sujet le plus fréquent de ce premier temps du conseil.

En pédagogie Freinet, il est donc clairement établi dans la répartition des activités que du temps sera consacré aux problèmes personnels des enfants. Ces derniers ont l'habitude de régler leurs différends avec l'aide du conseil et il leur est d'une grande utilité. Mr Y nous dit : « C'est institutionnalisé, et ça a une très grande importance pour les enfants. » Contrairement aux observations de Vasquez et Martinez, l'instituteur admet son rôle dans la gestion des conflits et des problèmes des enfants et le considère comme partie intégrante de son travail pédagogique. C'est

non seulement l'institution qui reconnaît cet aspect de la socialisation et lui offre une place honorable. Mais c'est aussi l'instituteur qui fait le choix de cette pédagogie de part ses propres convictions sur le sujet.

Vasquez et Martinez distinguent trois grands éléments que les instituteurs doivent gérer simultanément dans leur classe. Il s'agit de la transmission du savoir, de la dynamique du groupe-classe et des problèmes particuliers de certains enfants. En pédagogie Freinet, une importante partie des problèmes qui viennent perturber le travail sont différés, c'est-à-dire reportés au temps du conseil. Ce qui est important, c'est l'élimination des conflits qui perturbent les enfants et la vie de la classe. Et il semble, que le seul fait de savoir qu'il puisse parler du problème qu'il rencontre, contribue grandement à apaiser la colère ou la tristesse de l'enfant. Mme J : « Il y a beaucoup d'enfants par exemple qui au cours d'une récré, bon ça va mal, on se donne un coup ou on se dispute, et souvent ça évite de rendre le coup. On sait que de toute façon on va pouvoir en parler à la réunion et ça filtre un peu les conflits. Le gamin, il rentre de récré, bon il marque " machin m'a tapé ", ça le soulage et en fait, au moment de la réunion de samedi matin, très souvent il s'est passé la semaine, ils sont redevenus les meilleurs copains du monde... Disons que ça améliore un peu les relations entre tout le monde et peu à peu, la vie du groupe s'en ressent. » Avec ce fonctionnement, l'instituteur n'est autant pas perturbé que les instituteurs observés par Vasquez et Martinez par la dynamique du groupe-classe et les problèmes personnels.

On ne peut pas passer à côté du problème des disputes entre enfants et de leurs divers soucis si l'on veut correctement mener sa classe, si l'on veut que l'esprit de l'enfant ne soit pas dispersé et qu'il soit pleinement prêt à enrichir ses connaissances.



Ce moment de communication apaise les conflits sur le moment, mais permet également une diminution des conflits et des injustices sur le long terme, parce que les enfants prennent peu à peu conscience de l'existence de l'autre et du respect qu'il lui doit. Mme J : « Et au fur et à mesure, les enfants sont tellement à l'aise, que tout le monde finit par prendre la parole et parler de ce qui ne va pas, ou ose quoi, on ose dire. Donc je pense que ça évite les conflits. »

Notons qu'il n'y a pas que la violence physique qui soit violence et que le conseil permet également de réfléchir en groupe sur les différences individuelles et le ressenti de chaque enfant. Deux élèves de Mr P nous en donnent une belle illustration quand ils notent : « Depuis le début de l'année, tout le monde me critique, je commence à avoir de la peine. », et « J'en ai marre que tout le monde dise que je pue. »

Cette première partie du conseil permet également la valorisation des individus. Il faut savoir dire à ses camarades qu'on les apprécie, qu'on les remercie, les félicite,... Mme J : « Mais on ne parle pas que de choses négatives au cours de cette première partie règles de vie. Il y a aussi des choses positives que les enfants veulent mettre en avant, par exemple un tel m'a aidé, je le remercie. Enfin c'est vraiment très très variable. » A titre d'exemple, lors du conseil de Mr P, un enfant a félicité « le groupe documentation car il range bien les mots croisés », un autre « Noémie car elle parle moins. » Mme M a une approche un peu différente dans le sens où les enfants ne félicitent pas mais disent les « choses super. » Elle nous dit que ses élèves aiment relire ces cahiers.

Ce moment du conseil renvoie aux « règles de vie où l'on parle de ce qui a été ou n'a pas été dans la semaine et on essaie de trouver des solutions tous ensemble » (Mme J)

### l'évaluation

La coopération, « l'action de prendre part, concourir à une œuvre commune »<sup>72</sup>, est privilégiée dans les classes Freinet. L'enseignant met en place des structures et activités qui favorisent la coopération plutôt que la compétition et la concurrence. Dans la mesure du possible, il cherche à éviter les comparaisons. Comme le dit Jean Berbaum<sup>73</sup> : « Ce n'est plus ' J'apprends pour Moi contre les autres ', mais ' J'apprends pour moi et pour les autres. J'apprends par moi et avec les autres.' »

L'éducation traditionnelle est une éducation à la compétition et par la compétition. La société est compétitive et l'école prépare les enfants à cet état de fait, en les plaçant en situation de concurrence. Les souhaits des parents vont d'ailleurs largement dans ce sens. Ils veulent que leurs enfants réussissent à l'école, intègrent de grandes écoles et acquièrent un poste socialement et financièrement reconnu. La réussite de l'un semble se faire au détriment de l'autre.

Puisqu'il s'agit, en pédagogie Freinet, de changer la relation de compétition en relation de solidarité, le système des notes de la pédagogie traditionnelle devient erroné. La base de la coopération à l'école est alors de supprimer le système de notation et de classement. Les travaux des enfants dans les classes des instituteurs Freinet confirmés sont évalués sans pour autant être notés. L'enfant s'évalue

---

<sup>72</sup> *Dictionnaire encyclopédique Larousse*, 1977

<sup>73</sup> ICEM, 1992

d'abord lui-même, puis l'instituteur donne son appréciation. Les enfants de Mr P évaluent également eux-mêmes leur camarade quand il y a des présentations. Ils lèvent la main pour exprimer « combien de carrés ils souhaitent donner à l'enfant. » Mr Y et Mme J utilisent des « feux verts » quand ils considèrent que c'est acquis, des « feux oranges », en voie d'acquisition et des « feux rouges », non acquis. Mme J estime que « C'est un peu se voiler la face ce système. C'est sûr que c'est pas tellement différent des notes, parce que si t'as un feu rouge, c'est que t'as entre 0 et 9, etc... » Mme C utilise une évaluation qui ne fait pas référence à un niveau. Elle ne met aucune note mais commente le travail et l'évolution de l'enfant. « Ca ne plaît pas forcément aux parents mais il faut leur expliquer que ce n'est pas parce qu'il n'y aura pas de notes qu'ils n'auront pas une idée du travail de leur enfant. Je transmets un petit cahier à Noël et à la fin de l'année où je parle de l'enfant. Je ne me contente pas de 'bon travail, il faut continuer', je parle de l'enfant, de son comportement en classe, de son attitude, et puis de son travail, s'il a des difficultés ou non. » Mr P, en revanche, pense qu'une couleur, une lettre ou un nombre de carré, c'est plus visuel pour le gamin. C'est pas pour aller se comparer avec l'autre. Mais ça, ça vient aussi de l'esprit de notre pédagogie et du fonctionnement en plan de travail... C'est un tout... »

Mme M évalue ses élèves avec des lettres de A à E. c'est moi qui décide de la lettre que je mets, et ça c'est pas Freinet du tout. J'en suis pas encore là. » Mme G ne se sent pas libre de pratiquer l'évaluation qu'elle souhaiterait. Elle compare son école à un établissement où elle a effectué un stage pendant sa formation. « Cette école, ce n'était pas une école Freinet. C'était traditionnel quand même, mais il y avait une cohérence des enseignants sur certains types de fonctionnements qui était très

sympa. Rien que dans les notes.... Il y avait un accord dans tous les cycles, déjà pour pas mettre de notes mais des 'acquis, non acquis, en voie d'acquisition'. Et là, dans l'école où je suis, il y a des bulletins de notes qui sortent avec note de l'élève, note la plus basse, note la plus élevée, moyenne de classe. » Mr L mettait « régulièrement des notes surtout à la fin. » Il dit : « Il y a aussi toujours l'inquiétude des parents. Il y en avait dans le groupe Freinet qui était vraiment moteurs de ce point de vue là, qui disaient 'Mais j'explique ça de te telle manière... Il faut leur expliquer aux parents.' Mais c'était pas toujours évident... »

### L'entraide

Dans la classe de Mr P, un enfant qui a des problèmes d'organisation, d'orthographe ou autre peut être « parrainé » par un enfant qui n'éprouve pas ces mêmes difficultés. Ce dernier consacrerait alors du temps pour aider son filleul à évoluer. Dans la classe de Mme J, Mathias, un élève, m'a expliqué comment les enfants s'entraidaient dans la classe. Ils ont d'abord réfléchi à cette question en conseil de coopérative. Suite à plusieurs propositions, ils ont décidé en commun comment ils s'y prendraient. Ainsi, ceux qui souhaitent aider dans tel domaine s'inscrivent sur un panneau prévu à cet effet, et de même ceux qui souhaitent être aidés. Les relations d'aide se forment ainsi à partir de ce panneau. Les autres interviewés n'ont pas de fonctionnement particulier. Nous pouvons néanmoins rappeler l'importance du climat de classe qui pour Mme C facilite l'entraide. Elle dit : « Ils ont des réflexes. On

construit des murs pour que l'autre ne copie pas. Mais quand on n'est pas tout le temps sur leur dos et qu'on ne cautionne pas ce genre d'attitude... Ben l'entraide, elle vient naturellement. »

Les conclusions de Vasquez et Martinez sur les interactions adulte-enfants vont nous permettre de faire le lien entre cette partie, « l'égalité, la fraternité, la solidarité » et la suivante, « l'autonomie et la liberté. » Nous avons vu que Vasquez et Martinez considèrent ces relations comme partie intégrante d'une relation dissymétrique. L'instituteur Freinet a une volonté de faire de la classe un lieu d'égalité et de fraternité. Dans la pratique, cette volonté s'affiche par une relation des rapports d'autorité qui tend à être égalitaire. Je préfère utiliser le terme « égalitaire » que « symétrique » qui me paraît plus approprié pour définir une relation entre individus. Dans les observations de Vasquez et Martinez, seul l'instituteur fait partie de l'institution, détient l'autorité. Dans les classes Freinet, si l'adulte reste le coordonnateur de la vie de la classe ainsi que le responsable du déroulement harmonieux de sa classe, les enfants disposent d'un pouvoir considérable. Pour conserver les notions utilisées par Vasquez et Martinez, nous pourrions dire que les relations verticales ne sont pas présentes en pédagogie Freinet, que toutes les relations sont horizontales, ou du moins que l'organisation de la classe va dans ce sens. Pendant le conseil de coopérative, c'est-à-dire autant dans la partie relationnelle que dans la partie « projets » que nous définirons dans la partie « Autonomie, liberté », l'instituteur a un rôle clairement défini et divergent du traditionnel. L'enseignant lève la main comme tout autre membre du groupe et attend que la parole lui soit donnée. Il reste le référent, il a toujours le rôle essentiel dans la classe, le rôle de l'adulte, cependant il ne monopolise pas la parole comme en pédagogie

traditionnelle. Mr P : « il y a le maître... qui est un interlocuteur privilégié. » Mme J pense que « C'est à eux de trouver des solutions, C'est au groupe de les trouver. » C'est pourquoi, elle dit : « Donc moi j'interviens, mais en temps qu'élément du groupe. D'ailleurs, je lève la main et je demande la parole comme les autres. »

La punition, très utilisée en pédagogie traditionnelle, est remplacée par le conseil. Mme J : « Moi je suis instit depuis bientôt 25 ans, donc j'ai jamais puni un seul gamin, parce que j'estime que c'est pas à moi de donner des lignes ou autre. Déjà parce que je trouve ça complètement crétin et puis stérile, mais parce que je veux aussi que ça soit les enfants qui s'approprient la vie du groupe. Et si eux sont gênés par un gamin qui fait une sottise ou n'importe quoi, c'est à eux d'essayer de trouver des solutions, c'est au groupe de les trouver. »

Le conseil de coopérative est ainsi le moment le plus représentatif de cette relation égalitaire. Mais, nous verrons dans la partie suivante que l'autonomie accordée aux enfants leur offre un important pouvoir sur la gestion de leur vie dans la classe sans qu'ils aient à subir un fonctionnement préétabli. Ce transfert de responsabilités est également partie intégrante des rapports d'égalité qui s'instaurent entre les enfants et l'instituteur.

De plus, le plan de travail, élément essentiel de l'autonomie, permet à l'instituteur de se dégager du temps pour les enfants qui en ont le plus besoin et de ne pas perdre du temps à faire une leçon à des enfants qui ont déjà acquis les notions. Ces derniers ont alors également du temps

pour eux, temps qu'ils ne perdent pas. Les enfants les plus aptes à travailler, ceux qui finissent les éléments de leur plan de travail avant la fin des temps de travail individualisés, peuvent concentrer leur attention sur les sujets qui les intéressent plus particulièrement. Ils peuvent se fixer de nouveaux objectifs et préparer des projets. Le plan de travail est donc également un outil important dans la recherche de l'égalité scolaire. Cette recherche n'est pas celle d'une réduction des différences entre les capacités de chacun, pour que tout le monde ait exactement les mêmes chances dans la vie, mais elle est la lutte contre l'échec scolaire.

Le troisième sujet dont nous traiterons, en lien direct avec l'autonomie, nous montrera comment l'implication des enfants joue également un rôle dans cette absence de relation autoritaire.

## **A. 2- Autonomie, liberté**

Nous allons maintenant nous intéresser à l'autonomie des enfants parce qu'elle est un élément essentiel au fonctionnement de la classe. Elle va ainsi nous permettre de nous former une idée plus claire du comportement des enfants dans la classe. Elle est, de plus, essentielle à tout individu qui souhaite être acteur de sa vie et agir dans un sens librement choisi.

Vasquez et Martinez<sup>74</sup>, observent que pour que le maximum de travail soit réalisé, les instituteurs tiennent au respect de trois points qui sont l'ordre, le silence et le maintien d'un même rythme par tous les enfants.

---

<sup>74</sup> Vasquez-Bronfman Ana, Martinez Isabel, 1996

Selon elles, il est communément admis par les instituteurs d'école primaire, ainsi que par les parents, qu'une activité ou une discussion se déroulant dans le cadre de la leçon n'est pas tolérable et peut nécessiter une sanction. En pédagogie traditionnelle, l'enfant écoute la leçon, lève la main pour parler. Il n'y a que dans les moments de travail en groupe où les discussions, et seulement en rapport avec le travail, sont tolérées.

Le maintien du même rythme est lié à la norme du « faire-vite. » Les auteurs soulignent l'importance de cette norme du « faire-vite » qui « constitue une valeur si importante qu'elle est assimilée à la capacité d'apprendre et à l'intelligence. »<sup>75</sup> Cependant, les observations de Vasquez et Martinez révèlent qu'« à chaque activité, il y a des élèves en avance, des retardataires, et même des enfants qui font carrément autre chose. »<sup>76</sup> Mes Observations, nous l'avons vu, vont dans ce sens. Il n'est pas inutile à ce sujet de se rappeler les dires de Montaigne<sup>77</sup>, qui pensait à propos du travail collectif que « ceux qui, comme porte notre usage, entreprennent d'une même leçon et pareille mesure régenter<sup>78</sup> plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline »<sup>79</sup>

Les valeurs attribuées au silence et au maintien du même rythme sont en pédagogie Freinet complètement bouleversées et ce d'abord par l'intermédiaire du travail individualisé.

### Le plan de travail et le travail individualisé

---

<sup>75</sup> op cit., p.84

<sup>76</sup> op cit., 1996, p.86

<sup>77</sup> 1533-1592

<sup>78</sup> Le régent était le maître du savoir : régenter, c'est enseigner.

<sup>79</sup> Montaigne, Essais, Paris, Livre de poche, 1968. Première édition 1580. In Franck Morandi, 1997



Ces deux éléments jouent le rôle le plus significatif dans le bouleversement des normes que nous venons de définir. Le temps scolaire est défini en temps de travail collectif et en temps de travail individualisé dans les classes de nos interviewés. Ces derniers sont des moments où l'enfant travaille en autonomie avec un objectif qu'il s'est fixé. Dans une perspective limitée, il renvoie à l'utilisation de fichiers d'orthographe ou de mathématiques. Ces fichiers contiennent différents exercices et différentes explications auxquels l'enfant va accorder du temps, en accord avec son instituteur et en fonction de ses besoins. Dans une perspective plus élargie, mais nous le verrons en différenciant les pratiques, le travail individualisé peut s'étendre à toute activité que l'enfant désire exercer, intellectuelle, corporelle, artistique... Mais il nous faut d'abord nous intéresser au plan de travail. Pendant le temps de travail individualisé, en effet, dans les classes des confirmés, l'enfant se réfère à son plan de travail. Chaque semaine, effectivement, un nouveau plan de travail instaurant un contrat de travail entre l'enfant et l'instituteur est établi. L'instituteur définit la quantité minimum de travail qui devra être réalisée dans la semaine. Mme J : « Je vérifie que tout le monde envoie un courrier, au minimum une lettre pour que... déjà pour que les copains là-bas ne soient pas déçus et puis bon une lettre, c'est le minimum du contrat. Oui, parce qu'on bosse par contrat, ils ont un contrat de correspondance qui est affiché là-haut. Il y a... au sujet de la correction, au sujet de tout. C'est un règlement quoi. »

Pour le bon fonctionnement de ces temps, les enfants discutent à voix basse dans la classe. Le règlement établit qu'ils ne doivent pas déranger l'adulte en train de travailler, qu'ils doivent parler à voix basse, se déplacer sans bruit s'ils ont un document à chercher, et enfin faire une

activité silencieuse s'ils ont fini leur travail. Ce règlement rejoint la notion de respect du groupe et du travail des autres.

Tous nos interviewés pratiquent le travail individualisé, mais il est moins significatif dans les classes des débutants ainsi que dans celle de Mr L. Le travail individualisé est un élément clé pour tous et les débutants cherchent à développer le fonctionnement avec un plan de travail. Mme C et G et M sont encore en phase de tâtonnement, elles ont développé le travail individualisé, mais ont encore du mal avec les plans. Mme G a essayé l'an passé. « Comme j'ai une façon de fonctionner un peu traditionnelle, j'ai eu peur de m'en écarter, et j'ai voulu faire un petit peu les deux. C'était pas possible du tout. » Elle espère l'adopter l'année prochaine. Mme C a mis en place un plan de travail une année. Ça fonctionnait très bien. On faisait des fiches en maths, en lecture, en français et des exposés. » Au début, elle travaillait sans parce qu'elle manquait d'assurance, mais elle souhaite maintenant, que ce fonctionnement devienne régulier. « J'aime bien ne pas être tout le temps sur leur dos... » Mr L, quant à lui, qui nous l'avons vu, insiste sur la liberté de pratique dans sa classe, a mis en place des plans de travail certaines années. Mr L apprécie grandement l'autonomie que permet cette technique de travail. Cependant, il estime que « Ca demande un investissement très grand, presque un investissement total. Faudrait toujours penser à ça. »

Les confirmés ont une progression de classe pleinement imprégnée de ce type de travail. Ils ne condamnent donc pas intégralement le travail collectif. Ils refusent qu'il soit comme en pédagogie traditionnelle omniprésent, mais il le pense nécessaire dans certaines situations. Le

temps scolaire est, dans leurs classes, approximativement divisé en temps de travail collectif et temps de travail individualisé. Leurs temps collectifs sont d'abord le conseil de coopérative, la partie relationnelle autant que la partie projets. Ils renvoient également au « temps » de musique, sport. Ils ont encore des temps collectifs où ils affinent certaines notions. Comme ils ont des classes doubles, ils travaillent avec un niveau pendant que l'autre est en moment individualisé. Ces moments collectifs ne sont pas à proprement des leçons. Mr Y : « C'est pour faire le point sur quelque chose... Se poser des questions sur un sujet, faire l'inventaire de ce qu'on a découvert en sorties, faire un inventaire des lieux... » Mme J maintient également des moments collectifs en mathématiques ou elle est moins à l'aise que dans d'autres matières. Mme J : « Dans ces temps de moments collectifs, moi ce sont surtout mes temps mathématiques et des temps de... d'éveil, d'histoire ou de géo, ou des choses comme ça... de gym, de théâtre... » Mr P pense que les temps collectifs correspondent à ce qui a le plus diminué dans sa pratique. Il dit faire « beaucoup d'ateliers, de recherches individuelles », ce qui se vérifie dans sa pratique. Les temps collectifs lui sont utiles pour « restituer des choses, donner des consignes, pour la musique, le chant, le sport, ..., pour les activités mathématiques. Souvent il y avait un moment collectif pour mettre en place des activités de recherche. C'est un domaine qui s'y prête plus je pense. Ou peut-être que j'étais moins à l'aise. »

Ce qui rend autonome et acteur l'enfant, au travers de ce contrat avec son instituteur, réside premièrement dans le fait de gérer soi-même son temps de travail. L'enfant peut ainsi choisir les moments les plus adaptés en fonction de son état de fatigue, de ses préoccupations, de la difficulté

d'un exercice, ... Il peut travailler ou non et commencer par ce qu'il désire. Mais il gère également son espace et sa façon de travailler. Il peut travailler seul, avec un ou plusieurs camarades, ou en particulier avec l'instituteur, il est autonome, responsable de son travail. Mme J nous dit : « Alors au cours de ces contrats, enfin au cours de ces activités de travaux individuels, par groupe de 1, de 2, les enfants s'isolent. Ils vont où ils veulent, ils se déplacent, ils font ce qu'ils veulent... et ils s'installent comme ils le désirent... et ils viennent me voir s'ils sont en difficulté. Ca me permet également de prendre en soutien, d'avoir des moments plus individualisés à 1, à 2, à 3, ou de réexpliquer des choses en fonction de mes contrats... d'aider les gamins... (...) » Les élèves de Mme J et de Mr Y ont la possibilité de sortir de la classe pour travailler. Ils peuvent s'installer dans les couloirs pour ceux de Mr Y et dans une salle informatique qui juxtapose la classe pour ceux de Mme J, et même dans les toilettes, à côté des lavabos, où une table est installée à cet effet. Les enfants de Mr P disposent, du fait de locaux plus appropriés, de nombreux endroits où ils peuvent travailler : la cour, les couloirs, une salle de travail manuel, une BCD ainsi qu'une salle de cuisine.

De plus, l'enfant choisit, guidé par l'adulte, les éléments qui constitueront son plan de travail. Il n'est donc pas simplement « gérant » de son temps et de son espace. Il est « gérant » des objectifs qu'il se donne pour la semaine. Il choisit en fonction de ses besoins, c'est à lui de prendre conscience de ses lacunes et de se donner les moyens d'y remédier. Mme J : « Si le gamin voit que dans ses textes, dans ses lettres ou autre, il se trompe toujours, s'il n'a toujours pas intégré un point, il sait où trouver une fiche qui corresponde à sa lacune. Il sait qu'il a dans

son contrat tant de fiches à faire en français sur la semaine, moi je ne lui impose pas des fiches précises, je lui impose un nombre dans son contrat, mais pas le contenu. Donc après c'est à lui de gérer. » Si l'enfant va vers la facilité et travaille des points qu'il maîtrise déjà, l'instituteur intervient en reprenant avec lui les travaux précédents et l'amène à découvrir ses besoins. L'enfant choisit également en fonction de ses envies, mais nous développerons ce point dans la partie implication.

Avec le travail individualisé, l'enfant aménage son temps. Il ne doit pas faire vite, mais travailler à son rythme. Cette façon de travailler prend en compte les curiosités, les initiatives, les passions personnelles en même temps qu'elle respecte les rythmes de chacun. Elle n'oublie pas que « les différences de niveau liées au milieu familial et à l'environnement font que les enfants d'une même classe ne sont pas aptes à suivre en même temps et à la même vitesse l'enseignement dispensé par un maître omniprésent. »<sup>80</sup> Ces différences individuelles renvoient à la classe sociale d'appartenance de l'enfant, mais aussi à sa personnalité, au fait qu'il se soit couché tard ou non la veille, qu'il ait des soucis..., une envie particulière. Dans ce contexte, le silence n'est plus la règle d'or parce que les enfants ont besoin de communiquer, d'échanger, ...

Le contrat de travail doit être rempli pour la fin de la semaine. Mes observations montrent que cela fonctionne très bien.

L'enfant a pendant ces moments de nombreux outils à sa disposition dans la classe. D'autres sont également disponibles dans différentes salles de l'école telles que la bibliothèque ou la salle informatique. Dans les

---

<sup>80</sup> *Publication de l'Ecole Moderne Française*

classes des débutants et Mr L, des moments sont organisés, où le groupe se déplace pour faire ses recherches en dehors de la classe. Dans les classes des confirmés, les élèves ont librement accès à ces salles.

Les outils sont des livres, des BTj<sup>81</sup>, un ou des ordinateurs... pour faciliter leurs recherches pour les exposés notamment. Ces outils sont encore le téléphone, le fax, le minitel, l'ordinateur pour la correspondance scolaire ou encore la prise de contact avec des personnes ou des organismes. Mais ce sont aussi des fichiers autocorrectifs, des jeux, des chronomètres pour faire des tests de lecture...

Nous pouvons alors dire que dans les classes Freinet, il y a effectivement dissymétrie des rapports de savoir parce que l'enseignant de part son expérience personnelle et professionnelle détient davantage de connaissances que ses élèves. Néanmoins, l'esprit de l'enfant n'est pas considéré comme une boîte vide<sup>82</sup> dans laquelle on accumule des savoirs scolaires. L'enfant acquiert des savoirs par ses propres recherches.

Nous verrons également que les expériences vécues et les connaissances acquises en dehors de la classe sont davantage mises en valeur par les techniques de libre expression et d'implication. Cela va donc bien dans le sens d'un échange des savoirs du groupe et non d'une transmission d'un savoir.

### Les projets

L'élaboration des projets est alors un élément essentiel de ce fonctionnement en travail individuel. Nous avons vu tout à l'heure que le

---

<sup>81</sup> Magazine créée par Freinet qui traite d'un sujet particulier.

<sup>82</sup> Comme Durkheim avec sa cire molle.

conseil du samedi était alimenté par trois cahiers différents. Celui dont nous n'avons pas encore parlé correspond à ce temps des projets.

Il est le moment clé de l'organisation de la vie de la classe. Les enfants sont à l'origine de la conception, la préparation ainsi que de la réalisation des projets et des sorties. Des commissions d'enfants sont alors formées en vue de les concrétiser. Pour une sortie par exemple, il est établi que certains devront contacter tel organisme pour réserver un autocar, d'autres contacteront le musée afin d'avoir des précisions sur les éventuels questionnements,...

Les projets de classe de Mme G, C et M sont encore limités du fait qu'elles ont encore peu développé le travail individualisé. Ces deux moments sont en effet indissociables parce que c'est pendant le travail individualisé que vont, en grande partie, être réalisés les projets ou du moins leur phase d'élaboration. Mme G dit « Ils ont des projets intéressants, ils veulent faire du théâtre... plein de choses, ils sont motivés. Le tout après, c'est de savoir gérer. » Mais il y a des bases. Par exemple, la correspondance scolaire a eu lieu dans cette classe sur proposition d'un enfant qui souhaitait « avoir un correspondant. » Après concertation avec les autres élèves, l'enfant a écrit à une classe que la maîtresse lui a proposée, et les deux groupes sont finalement entrées en correspondance.

Dans les classes des confirmés, les enfants gèrent eux-mêmes l'argent dont dispose la classe. Ils ont leur propre compte en banque, géré par les trésoriers. Mme J : « On a un compte, un compte en banque, un cahier de comptabilité, ce sont les trésoriers qui tiennent tout, qui font les chèques, moi je les signe aussi, mais sinon, ils font tout. » Les enfants calculent

leurs recettes et leurs dépenses. Ils décident des dépenses, ainsi que des moyens d'obtention de recettes. Pour cela, ils organisent des ventes de légumes, de cartes de vœux, de photographies, de créations diverses, de goûters aux récréations ; les enfants de Mme J organisent également des tombolas, des bals. Les enfants des classes des confirmés décident des sorties ou activités en fonction de leurs envies et du budget. Mr Y, même s'il adopte ce fonctionnement, estime néanmoins que « la coopération, c'est pas forcément la manipulation d'argent. » Il dit : « J'attache beaucoup d'importance à l'aspect projet du conseil. L'aspect financier, moins. Tu peux avoir des projets au quotidien, des projets qui n'engage pas d'argent. C'est ça qu'il faut essayer de privilégier. » Mr P nous dit encore que « souvent, c'est ponctuel. Quand il y a un projet, on en discute et on essaie de trouver des recettes pour le mener à bout. » Mme M souhaiterait adopter ce fonctionnement, mais l'école ne le souhaite pas. Elle a donc un fonctionnement par projets mais pour ceux qui nécessitent de l'argent, le groupe ne s'intéresse plus à la somme dont ils disposent mais à celle que l'école est en mesure de leur donner. Ils n'ont pas de recettes.

Il est légalement possible de gérer de l'argent dans les classes en adhérant à l'OCCE, Office central de la coopération à l'école, qui privilégie justement ce moment du conseil, ou encore à l'USEP, organisme qui propose des activités sportives.



## 5- Les responsabilités

En dehors des responsabilités accordées par le conseil de coopérative, certains instituteurs donnent aux enfants des responsabilités qui vont permettre le bon fonctionnement de la vie de la classe. Dans la classe de Mme J, Mr Y et Mr P, il en est attribué une à chaque enfant. Un peut être responsable du balayage de la salle ou bien de l'arrosage des plantes. Chaque semaine, les enfants changent de responsabilités. Mr P avait de plus un fonctionnement où six groupes s'occupaient à tours de rôle de l'entretien de différents coins ( travail manuel, sport, BCD, fournitures,...) Tous les groupes s'occupaient, sur deux ans, de tous les coins. « On en donnait le plus possible dans tous les domaines »

Dans la classe de Mr L, les enfants avaient quelques responsabilités comme celles de ranger des fichiers ou du matériel, mais chaque enfant n'en avait pas nécessairement une. Elles pouvaient être remises en question lors du conseil.

Mme C n'a pas de fonctionnement établi sur ce sujet. Cette absence est en partie liée au manque de projets. En effet, dans les classes des confirmés, leur importance fait naître différents besoins, qui entraînent la nécessité des responsabilités. Mais Mme C pourrait mettre en place des responsabilités comme celle de « ranger », ou « balayer. » Pour l'instant, elle préfère quelque chose de moins défini. Elle propose ponctuellement des tâches ou les enfants le demandent.

Accorder de l'autonomie à l'enfant était intimement lié pour Célestin Freinet au principe du tâtonnement expérimental. Il est important selon ce principe que l'enfant découvre seul. Les difficultés rencontrées sont parties intégrantes du principe de l'apprentissage. Il ne faut alors pas considérer les erreurs et les ratés comme empreintes d'un mauvais travail, mais comme naturelles et formatrice. Comme l'enfant qui apprend à marcher apprend progressivement à ne plus tomber, tout homme, et d'abord l'enfant, qui apprend une nouvelle technique, apprend progressivement à ne plus faire d'erreurs. Les réussites font progresser le processus d'apprentissage. Une expérience réussie, crée un « appel de puissance » et « tend à se reproduire mécaniquement pour se transformer en règle de vie<sup>83</sup>. » Mr Y nous donne un exemple du respect au quotidien, au sein même des moments de travail individualisé, du tâtonnement expérimental. « Dans des groupes, t'as des gamins qui vont pas s'entendre. Ca fait partie des choses qui arrivent. C'est-à-dire que t'as un gamin qui écrit tout le temps et les autres ils n'écrivent pas, ou bien y en a un qui cherche et les autres non, ils perdent leur temps, ils veulent changer de sujet, ils ont commencé et ils veulent changer. Bon c'est normal, si on n'accepte pas ça, on peut pas avoir des apprentissages, c'est-à-dire un apprentissage, ça veut dire qu'il y a des erreurs et que ça ne fonctionne pas bien du premier coup. Donc ça c'est la logique aussi de notre fonctionnement à nous, c'est-à-dire qu'on accepte que ça fonctionne mal pour essayer de faire avancer, et voir un petit peu sur le terrain ce qui ne va pas pour progressivement trouver des outils qui permettent de... d'éviter aux enfants des fois de se noyer dans des détours. »

---

<sup>83</sup> Célestin Freinet, 1978, p.113

### **3- Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail**

Cette partie est tout particulièrement liée avec la précédente, l'autonomie, parce que c'est l'implication qui permet aux enfants de travailler sérieusement en autonomie.

L'éducation est légalement obligatoire de 6 à 16 ans en France. Auparavant et par la suite, le droit civil donne aux parents l'autorité d'éduquer et de faire éduquer leurs enfants. Même si certains parents choisissent, pour diverses raisons, d'éduquer leurs enfants en dehors des structures de l'Education Nationale, la plupart des enfants sont néanmoins scolarisés dans les institutions mises en place à cet effet par l'Etat. Ces enfants ne choisissent donc pas librement d'aller à l'école et de se faire éduquer. Il est alors impossible pour un instituteur de ne pas accepter un enfant parce qu'il n'a pas l'envie et la motivation pour travailler. De même, l'enfant ne peut pas ne pas aller à l'école s'il ne souhaite pas travailler.

L'énergie qui se dégageait des classes où j'ai effectué mes observations était surprenante. Quand je suis entrée pour la première fois dans la classe de Mme J, c'est-à-dire lors de ma première rencontre avec la pédagogie Freinet, les enfants étaient en travail individualisé. Tous pratiquaient une activité, qu'ils avaient eux-mêmes choisie. La plupart travaillait en petits groupes de deux ou trois, certains étaient assis à des tables avec des documents, d'autres discutaient dans le couloir, certains encore s'intéressaient à l'ordinateur. Un jouait, une caressait un

hamster... Ce fonctionnement m'a réellement surprise, alors que je savais pourtant dans une certaine mesure ce que j'allais rencontrer. Il peut paraître au premier regard désordonné et non sérieux, mais il relève pourtant, nous l'avons vu, d'une rigoureuse organisation de la part de l'instituteur, mais aussi et surtout des enfants.

Pour mes interviewés, l'implication des enfants dans leur travail est primordiale. Comme le souhaitait Célestin Freinet, la vie de la classe doit être un prolongement naturel de la vie hors de l'école et comme les enfants sont impliqués dans la vie de tous les jours, ils doivent l'être à l'école. Il ne doit pas y avoir de séparation brutale, dans les pratiques comme dans les réflexions, instituant deux styles de vie différents. Les enseignants Freinet font d'abord en sorte que leurs élèves aient la volonté de travailler, qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages en l'ayant librement choisi. En effet, l'enfant ne se contente pas d'écouter la leçon, mais il réfléchit, recherche, agit. Mais ce qui est primordial, c'est qu'il choisit ce travail. Ce qui est très important pareillement, c'est que ce travail concerne celui de l'esprit comme celui du corps.

C'est pourquoi nos interviewés privilégient la motivation de leurs élèves. Elle n'est pas une technique, elle relève d'un état d'esprit qui doit transcender toutes les activités. C'est peut-être ce qui est le plus important et qui donne sens à toutes les techniques de la pédagogie Freinet. L'enfant doit avoir le désir d'apprendre, et ce désir, pour être, doit simplement ne pas être inhibé par l'adulte puisqu'il est pour Célestin Freinet naturel à l'enfant. L'enfant désire par essence découvrir et se perfectionner. Les instituteurs Freinet s'intéressent alors tout particulièrement à ce qui intéressent les enfants, ce qui permet de favoriser la motivation. Quoi de plus motivant que de travailler sur ce qui

justement nous intéresse, sur ce que l'on découvre et souhaite approfondir. Freinet pensait que les centres d'intérêt étaient la « nourriture de base » de son école. Les interviewés tentent ainsi de les exploiter au maximum. Mr Y : « On essaie de partir de centres d'intérêt, c'est-à-dire toujours utiliser la motivation des enfants, pour qu'un groupe d'enfants fasse une recherche et puisse la présenter à la classe. » Mr P précise qu'il faut se méfier de l'expression « centres d'intérêt » parce qu'elle a été récupérée par les classes de transition dans les années soixante, quand Mr P débutait dans l'Education Nationale. « Par exemple, ils faisaient des travaux sur les champs. Alors ils bossaient là-dessus sur le plan de l'histoire, la géo, etc... Mais on ne sortait jamais de ça pendant trois semaines. Freinet, c'est l'intérêt de l'enfant, il faut partir de ce qui l'intéresse, de ses intérêts à lui. Tandis que là, le mot centre d'intérêt, souvent, c'était très lié à l'intérêt des enseignants parce qu'ils avaient une documentation qui se rapportait à un sujet, alors ils essayaient de coller l'intérêt du groupe au sujet en question. » Cette distinction exprime bien, je pense, quel caractère doit prendre l'implication des enfants. Il dit encore qu'il s'agit de « faire entrer la vie dans la classe », que « la machine ne tourne pas dans le vide. Il faut créer des choses qui soient réelles»

Mes entretiens montrent que les confirmés, ainsi que Mme M sont pleinement satisfaits de la motivation de leurs élèves. Mr Y nous dit qu'« il y a vraiment un enthousiasme à connaître. Vraiment c'est incroyable! (...) dans une classe où en fait tu évites que les enfants soient en échec, mais il y a de l'enthousiasme sans arrêt, de la motivation et (rire) ça part dans tous les sens, je veux dire, il n'y a jamais un moment où tu, comment dire, tu serais en panne de quelque chose, parce qu'il y a

toujours des propositions qui sont apportées, qu'on peut pas toujours mener à terme parce qu'il y en a de trop. Mais il y a vraiment un enthousiasme considérable.» Cette citation illustre également l'importance des propositions apportées par les enfants. Mes observations vont également dans ce sens. Mme M nous dit que les enfants sont motivés avant même que l'année ne commence parce qu'ils ont été intrigués par les comportements des élèves de l'année précédente : « Les gamins ont entendu parler ceux de l'année passée et ont vu des choses déjà un peu. Et dès le début de l'année, ils disent 'Pourquoi, ils montaient les escaliers ?' 'Nous aussi, on peut travailler dans les livres !' »

De plus, l'accent est porté sur une réelle compréhension des apprentissages, cette dernière étant intimement liée pour mes interviewés au désir d'être actif dans la classe. On ne peut pas considérer par exemple que les notes des enfants soient suffisantes pour justifier de leurs acquisitions et de leurs compréhensions. A vouloir trop segmenter les connaissances, on en arrive à une perte de sens. L'exemple de Mme G est révélateur quand elle dit à propos de son fonctionnement à l'aide des séquences : « On empile les trucs comme ça. Au bout de quelques semaines on fait un bilan. Et on s'arrange pour que le bilan, on puisse le faire évidemment, mais y a pas de compréhension finie de ce qui est fait, parce que dès que tu fais une dictée ou quelque chose comme ça où ils doivent utiliser toutes ces règles qu'ils ont apprises, qu'ils doivent les réinvestir, tu te rends compte qu'il n'y a pas grand chose qui reste. Là, en fin d'année, ils m'écrivent par exemple "j'est", alors que tu leur dis de conjuguer avoir à la première personne du présent, ils vont te dire "j'ai". Mais y a aucun investissement... enfin, aucune instance, aucun sens dans

l'écrit, dans la construction d'un texte... » Tous nos interviewés estiment insuffisante la méthode des séquences sur ce point et c'est pourquoi, ils utilisent différentes approches de l'acquisition des connaissances. Pour ces personnes de l'ITEM, sans motivation, les connaissances que l'on acquiert sont vouées à l'oubli. Les enfants doivent comprendre ce qu'ils étudient et produisent. Privilégier leurs centres d'intérêt est alors un moyen pour que les enfants cernent une finalité à leur travail. En effet, savoir que l'apprentissage de la conjugaison, par exemple, permet d'écrire correctement des textes, n'est pas suffisant si l'enfant ne comprend pas l'intérêt d'écrire un texte ou s'il n'y prend pas de plaisir, s'il n'a pas une motivation qui lui est propre. L'apprentissage de la conjugaison, comme tout apprentissage, doit découler des centres d'intérêt de l'enfant.

La motivation est privilégiée dans toutes les techniques, dans tous les moments de vie de la classe. Un intérêt sera alors porté à tout objet que l'enfant souhaite montrer à la classe ou toute information qu'il désire partager. Les centres d'intérêt sont donc non seulement les objets et discussions, mais aussi parfois des demandes explicites de travailler sur un sujet ou de pratiquer une activité. Mme J dit par exemple : « C'est très variable. Ca peut être " On aimerait faire tel truc en atelier cuisine, on voudrait un peu d'activité en travaux manuels " ou " Est-ce qu'on pourrait voir ça en histoire? " » Ces discussions ou présentations d'objets se font principalement lors du quoi de neuf, moment défini dans le temps de travail scolaire et que nous développerons plus tard. L'instituteur doit néanmoins se préparer à faire évoluer le déroulement du travail en fonction d'une discussion ou d'un événement qui viendrait interférer.

Mais les centres d'intérêt sont également dans une large mesure, les projets élaborés lors des conseils. En effet, les activités ne sont mises en place que si le groupe en manifeste le désir. Mme M insiste sur l'importance du choix des enfants. Elle explique qu'elle contacte en début d'année différents organismes ou personnes dans l'idée de réaliser certains projets avec les enfants, parce qu'il y a des contraintes de temps, « on ne peut pas prendre rendez-vous comme ça, comme on veut, avec les pompiers, ou le boulanger... » C'est pourquoi, elle se renseigne sur les disponibilités des personnes ou des organismes concernés. Cependant si les enfants ne souhaitent pas faire ces sorties ou s'ils n'y trouvent pas d'intérêt, elles n'ont tout simplement pas lieu. Toute autre proposition sera de plus observée avec intérêt, et éventuellement réalisée. Si le groupe a d'autres motivations, c'est bien celles-ci qui seront privilégiées. Le travail doit ensuite naître de tous ces moments de vie de la classe, de la motivation et des intérêts de l'enfant.

### Le plan de travail

Le plan de travail pour les uns, une souplesse dans l'organisation du travail pour les autres, permet de ne pas laisser de côté, ne pas inhiber les motivations des enfants. Les instituteurs préfèrent privilégier cette qualité des apprentissages plutôt que de se focaliser sur le programme et d'avoir une progression chronologique. Ils estiment de plus que leur enseignement recouvre la totalité de ce programme, seulement ce dernier n'est pas exploité de façon linéaire mais selon la demande des enfants. Les enfants ne choisissent donc pas les programmes mais ils les découvrent néanmoins au fur et à mesure de leurs intérêts. Ils ont une



vaste étendue de choix dans les apprentissages et les méthodes d'acquisition des connaissances.

Et c'est là qu'intervient la motivation. L'enfant complète ce contrat en fonction de ses envies et besoins. Une discussion ou une sortie par exemple sont susceptibles, comme nous l'avons vu, de donner envie à l'enfant de faire une production sur le thème concerné - un texte, un projet, un exposé... Il peut alors inscrire sur son plan le travail ce qu'il projette d'effectuer.

Les professeurs parlent de « plan de travail », mais aussi de « contrat de travail. » A l'école primaire, il y a nécessairement un contrat établi entre l'instituteur et l'enfant, contrat établi par l'Education Nationale et qui renvoie au programme, mais aussi à la pédagogie et à la personnalité de l'instituteur. Il y a des règles à respecter, un devoir de travailler et l'enfant est susceptible d'avoir une punition quand les devoirs ne sont pas faits. Le mot « contrat » n'est pourtant pas utilisé en pédagogie traditionnelle. Il l'est en pédagogie Freinet, mais ne renvoie nullement à un contrat de type salarial. Il n'y a pas de sanctions si le contrat n'est pas respecté. La notion d'obligation est remplacée par la motivation de l'enfant qui cherche à se perfectionner. Mme J nous dit : « C'est à lui d'avancer, d'évoluer, c'est pas des exercices tout bêtes que la maîtresse elle donne pour faire plaisir à tout le monde. Non c'est le gamin, il a compris ses erreurs. »

### **La correspondance**

Pour les instituteurs Freinet, la correspondance scolaire est l'un des piliers de la pédagogie et non une simple distraction, un simple plaisir

pour les enfants. La correspondance se fait entre deux classes ou plus. Les courriers aux correspondants comprenant des textes libres, des dessins, des travaux personnels ou collectifs, des enregistrements,... sont envoyés chaque semaine. Des fax peuvent également être réalisés, ainsi que des correspondances par Internet. Au début de la correspondance scolaire avec Célestin Freinet, les enfants s'échangeaient leur livre de vie<sup>84</sup>, puis des lettres. Les correspondants du Finistère leur ayant un jour envoyé des crêpes bretonnes, les enfants de la classe de Freinet ont alors voulu leur rendre la pareille. Dès le lendemain, un colis rempli d'olives, de fleurs d'orangers... partait pour le Finistère. L'échange de colis était né<sup>85</sup>.

Une importante partie du temps, consacrée en pédagogie traditionnelle aux dictées, exercices de grammaires, ... est investie dans les textes envoyés aux correspondants. Ils sont corrigés, retravaillés et donnent lieu à des exercices de perfectionnement des lacunes propres à chaque enfant. Le temps de la correspondance scolaire n'apparaît pas seulement comme un temps de travail de la langue française. Il permet des échanges de travaux réalisés en classe dans des domaines aussi variés que l'histoire ou la biologie qui peuvent être des enquêtes, des recherches diverses,... Elle permet de découvrir divers milieux géographiques, climatiques, culturels..., en se basant notamment sur la comparaison. L'intérêt de découvrir le climat montagnard sera d'autant plus grand s'il est expliqué par des copains de Savoie. De même l'histoire de la Yougoslavie sera bien plus intéressante accompagnée des photos, dessins et impressions vécues des correspondants yougoslaves.

---

<sup>84</sup> Livre à la base de l'apprentissage de la lecture en méthode naturelle, méthode que Freinet a expérimentée et élaboré avec sa fille et qui part de production de textes libres.

<sup>85</sup> Cassette in BT2 n°193, p.19

Mme M nous donne un exemple de discussions entre les enfants et de travaux liés à la correspondance. « Comme les corres en Afrique nous avaient parlé de leurs vaches qui avaient une bosse sur le dos, ils ont voulu qu'on parle de nos animaux à nous. On a cherché des photos et on leur a envoyé des photos de nos chèvres, nos poules et nos cochons. On est allé voir la ferme d'une élève. Ils disaient : 'On va leur faire voir que nos vaches, elles ont pas de bosse sur le dos !' Et on leur a demandé aux correspondants pourquoi, justement, elles avaient cette bosse. Ils nous ont envoyé plusieurs réponses 'Parce que c'est dieu qui l'a voulu comme ça', et les gamins, ici, ça ne les a pas choqués, ils étaient là 'Ah bon...'. Alors j'ai dit 'Il y a d'autres réponses quand même !' : 'Parce que c'est une réserve de graisse', alors là, ils ont parlé des chameaux, etc... »

Dans le cas d'un voyage-échange, les accueillants doivent trouver des ressources matérielles, c'est-à-dire prévoir où les enfants vont dormir, s'organiser pour les repas, prévoir des activités, choisir des visites, faire des surprises,... Ceux qui se déplacent, doivent organiser leur trajet, c'est-à-dire tracer l'itinéraire, contacter une compagnie de bus, ... Mme J nous dit: « Comme la classe découverte on la fait ensemble, il faut faire des échanges, il faut demander des avis, se renseigner sur des prix, sur des activités, etc.... En fait, ils sont dans une vraie... gestion, une véritable autogestion. Parce que cette classe découverte, ils vont la faire tout seuls, bon avec l'adulte évidemment, mais je veux dire qu'ils vont tout gérer, même la "bouffe" »

Il s'agit donc bien d'une « véritable auto gestion » et non d'une simple gestion. Il ne s'agit pas seulement de donner son opinion sur les

décisions à prendre, mais plus encore, de s'investir dans la concrétisation de celles-ci, de s'impliquer.

Après un voyage, toutes les découvertes qu'il a permises vont orienter les travaux des enfants. C'est pourquoi le voyage ne se fait pas en fin d'année, mais au cours de celle-ci.

#### 4- Apprendre à s'exprimer, communiquer, échanger, ...

Avoir un comportement de citoyen, c'est aussi être en mesure de donner son point de vue, de le défendre, mais aussi d'écouter celui d'autrui. Il est nécessaire de comparer nos représentations pour faire évoluer notre mode de pensée, pour comprendre celui de l'autre et le respecter, ou encore tenter de le modifier.

Les techniques de communication sont directement liées aux techniques d'expression libre. En somme, cette dernière a de nombreuses vertus que nous allons développer, mais elle prend réellement sens avec les techniques de communication qui la valorisent et l'intensifient, c'est-à-dire avec la relation aux autres, l'échange.

La communication des enfants vers l'instituteur, en pédagogie traditionnelle, n'est pas institutionnalisée, c'est-à-dire que l'IUFM ne définit pas de temps où soit établie cette relation. Dans la classe de Mme V par exemple, celle-ci dit consacrer du temps à l'écoute de ses élèves. Cependant, je n'ai pas d'une part assisté à un moment de ce type lors de mon observation. D'autre part, il n'existe pas un temps scolaire aménagé dans sa classe, qui privilégie les discussions. Mme V n'y consacre en réalité que quelques minutes à une récréation.

Nous avons, par le biais des techniques précédemment citées, par le biais des deux moments du conseil de coopérative notamment, déjà témoignés de l'importance de la libre expression en pédagogie Freinet. Ces deux moments de la classe sont ceux qui accordent, avec le plus d'efficacité, toute son importance au mot « libre. » En effet, l'expression est libre et, en ce sens, ne peut concerner simplement des éléments du programme ou des éléments de la connaissance scolaire. L'enfant étant une « totalité » pourrait-on dire ou du moins un individu complexe, sa libre expression renvoie nécessairement aux aspects psychologiques et sociaux.

L'expression libre renvoie à l'écrit et la parole, mais aussi à l'imaginaire et au comportemental. Le texte libre, la musique, la danse, la peinture, le théâtre... sont autant d'éléments qui la compose.

### Le texte libre

Les enfants écrivent de nombreux textes en pédagogie Freinet. Ils ont la liberté de choisir leurs supports, leurs thèmes, la taille et le rythme de leurs textes. Il est réellement « libre. » Pour Mr Y : « Il faut vraiment un climat de confiance, c'est à dire en fait permettre aux enfants d'écrire en toute... comment dire? En toute sécurité, ils savent que s'ils écrivent et s'ils le lisent à la classe, il n'y aura pas de moqueries, pas de sanction de la part du maître puisqu'ils viennent avec un texte qui peut être très maladroit. »

Laisser écrire spontanément les enfants sans leur donner de sujets ou de règles, et sans pratiquer de censure, était primordial pour Célestin Freinet. L'imprimerie définissait d'ailleurs principalement la pédagogie Freinet à ses débuts. L'instituteur a, pour Freinet, un rôle social évident : « Le texte libre n'est pas un simple document syntaxique : il est surtout une manière de test psychologique et social ; par lui, on comprend l'action du milieu sur l'enfant et, réciproquement, l'action de l'enfant sur le milieu. Si le milieu est défavorable, l'être en subit les effets nocifs et son efficience en est menacée.<sup>86</sup> » « L'imprimerie à l'école » « ne fut pas seulement un moyen de rendre l'enfant agissant au sens musculaire et intellectuel du mot par opposition à l'immobilité statique imposée par l'école traditionnelle ; elle ne fut pas non plus une simple occasion de raviver l'intérêt scolaire des enfants pour telle ou telle discipline du programme. Elle fut beaucoup plus : elle ouvrit devant Freinet la personnalité psychologique et humaine de l'enfant dans son devenir, et en liaison permanente avec le milieu. »<sup>87</sup> On comprend bien avec ces citations d'Elise Freinet l'importance accordée à l'enfant dans sa totalité, sans séparation avec sa vie extérieure à la classe et notamment sa vie affective.

La place du texte libre est toujours primordiale chez tous nos interviewés. Mr P : « on travaille beaucoup sur l'écrit, on écrit, on essaie de passer le maximum de temps à écrire. » L'ordinateur, plus rapide et non salissant remplace dans les classes observées l'imprimerie.

Le texte libre est lié aux outils, comme le journal ou la correspondance, qui donnent une dimension de communication à l'expression.

---

<sup>86</sup> Freinet Elise, 1968, p.37

<sup>87</sup> id.

## Le journal scolaire

A l'époque de Freinet, le journal scolaire regroupait différents écrits et travaux des enfants et était destiné aux parents et villageois. Freinet et ses collègues récupéraient tous les papiers possibles, jusqu'aux étiquettes des bouteilles, pour sa confection. L'intérêt de ce journal était la publication des différents textes libres des enfants, afin qu'ils puissent être lus en dehors de la classe.

Tous les interviewés ont un journal de classe, à l'exception de Mme G qui n'a pas encore essayé et de Mme J qui fait un journal, mais sur l'école. Cette dernière avait, il y a quelques années, « un journal de classe, avec dépôt en préfecture pour le nom, vraiment créé dans les règles. » Mais elle ne souhaite plus en faire pour l'instant parce que la création du journal de l'école est issue de la volonté de l'équipe pédagogique, c'est-à-dire des instituteurs du groupe scolaire. Elle ne souhaite pas aller contre « quelque chose où tout le monde est d'accord. » Elle regrette cependant le journal de classe « car il n'y a pas la même implication. Tu as une date butoir pour rendre les articles mais ça suit pas. Ca n'a absolument pas les mêmes vertus, c'est évident. (...) Là, je pousse un petit peu pour qu'il y ait des articles. Alors que j'ai jamais eu de soucis avec un journal de classe, on en avait même de trop. » Les enfants de Mr P et Mr Y éditent des journaux de classe tous les mois. Pour eux, le journal de classe est très important car il est un outil permettant une grande motivation des enfants pour la production de textes libres. Mr P avait à ses débuts une imprimerie dans sa classe, avant de s'équiper en informatique. Mme C a commencé à créer un journal

avec sa classe dès la deuxième année. « Ils collaient les textes sur une page, c'était du copier-coller réel ! Tous les jours, chacun allait saisir son texte. J'avais pas une production suffisamment importante pour avoir à faire une sélection. Tous les textes étaient mis dans le journal. » Mme M et Mr L ne font avec leur classe qu'un journal par trimestre. Mme M estime que « ce n'est pas encore assez approfondi » et souhaite développer cette pratique. Mr L ne le pratiquait qu'occasionnellement. Des parents d'élèves avaient, à l'époque de Freinet, manifesté leur vive désapprobation quant à cette pratique de Freinet, parce que convaincu des bienfaits du « texte libre », il laissait libre court à la production d'écrits qui choquaient les mœurs de l'époque pour de nombreux individus. Ce qui choquait surtout, c'est que Freinet rendait publics ces écrits.

Les interviewés ne rencontrent pas ce genre de problèmes. Il n'y a que Mr P qui dit avoir déjà rencontré des productions qui l'ait fait s'interroger sur leur publication. « Mais c'était rare. Je ne me souviens pas d'exemple précis. » Il sélectionnait alors, dans une certaine mesure, les productions des enfants. Mr P : « Je faisais toujours attention à ce que les écrits imprimés dans le journal, tout en étant libres, ne mettent pas en cause des gens dans leur honneur. Mais c'était toujours discuté avec les enfants. »

### **Le quoi de neuf**

La première demi-heure de la matinée -sauf le samedi qui est réservé au conseil de coopérative-, les enfants ont la possibilité de s'exprimer sur le sujet qu'ils désirent. Ils s'inscrivent pour présenter des textes ; ils



amènent également des objets qu'ils souhaitent montrer à la classe. Le quoi de neuf est animé par un enfant différent chaque jour. C'est un moment important de la vie coopérative d'une classe. Il est aujourd'hui pratiqué sous diverses formes par des instituteurs en pédagogie traditionnelle. Parfois son nom diverge : « temps de parole. » Il est néanmoins issu de la pédagogie Freinet. Il permet l'écoute et la prise de conscience des autres. Il engendre de façon naturelle la formulation de questions par rapport à ce qui est dit. Enfin, le quoi de neuf valorise la reconnaissance de l'individu au sein du groupe, privilégie l'extériorisation par la parole. En pédagogie Freinet, comme nous l'avons vu, ce temps doit permettre de faire la classe à partir des centres d'intérêt des enfants. Alors qu'en pédagogie traditionnelle, on passe à une activité différente à la fin du « quoi de neuf. » Mme J nous donne des exemples de ce qui peut se passer dans un « quoi de neuf » : « Il y a une petite, elle a ramené son livre d'or de naissance. Elle était vachement contente de le montrer... Ou un autre qui a vu un truc dans la Nouvelle Rep sur un sujet qui lui plaît, etc.... Ou hier soir j'ai regardé un film ou je suis allé au cinéma. Je vous conseille d'aller voir celui-ci ou je vous conseille pas. Enfin, je veux dire, c'est vraiment complètement... Très informel. »

Mme J : « Et, pendant ce moment, les gamins, ils racontent un peu ce qu'ils veulent. Ils racontent un peu leur vie, parce qu'en fait, chacun existe en tant que citoyen dans la classe, et finalement va apporter des choses sur sa propre vie, sur l'extérieur, sur ce qu'il a entendu. Peu à peu. Au début, c'est un peu toujours les mêmes qui prennent la parole. Mais après, on se rend compte que petit à petit, tout le monde la prend. Et tout le monde se rend compte que finalement, un truc qu'ils croyaient pas

important a de l'importance pour les autres. Du coup, on s'écoute. C'est un moment de respect de l'autre. »

La communication entre les enfants est très forte, ils apprennent à se connaître, découvrent et discutent des activités que les autres pratiquent. On peut considérer que ce temps réduit les écarts entre les enfants.

Mme J : «c'est un temps de communication et d'existence du groupe. Et ça c'est capital, enfin, moi j'aime beaucoup. »

### Les exposés

Chaque enfant présente régulièrement des exposés, le plus souvent en petit groupe. L'enfant est motivé parce qu'il a lui-même choisi son sujet. Il fait des recherches à l'aide des différents outils de travail disponible en classe ou en dehors.

La transmission du savoir se fait d'enfants à enfants. L'exposé est un fort outil de communication de la connaissance. L'élève recherche en autonomie son savoir et en autonomie, il le transmet à ses camarades.

Les enfants posent des questions à ceux qui ont présenté l'exposé. L'instituteur corrige les données erronées, complète, interroge. Il surveille et améliore la qualité du message transmis. Mr Y nous dit qu'« il y a toujours un tas de questionnement, des questions qui sont des fois assez surprenantes mais bon. Et ceux qui présentent le travail ont le culot de toujours y répondre et même quand ils ne savent pas. Il y a vraiment un échange au niveau de la classe qui est très intéressant et tout ce travail là, moi je trouve qu'il est vraiment très riche »

### *L'expression artistique*

Les élèves réalisent de nombreuses créations artistiques. Dans les classes des confirmés, elles sont intégrées au plan de travail. Quand ils ont un projet artistique, les enfants se le donnent comme objectif et le réalisent. Il y a ainsi dans la classe, ou dans l'école pour Mr P, différents « ateliers » ou « coins. » Souvent, il faut prévoir à l'avance ce que l'on veut faire, d'abord parce qu'il y a un nombre de matériel limité dans certains ateliers. De plus, quelque fois, il faut prévoir du matériel qui n'est pas disponible dans la classe. Mme J : « Si un groupe veut en projet, faire un film, je leur demande, avant de prendre une caméra à l'OCCE, d'avoir un projet construit. J'attends qu'ils me proposent un scénario, un truc qui tient la route avant d'aller réserver le caméscope pour une semaine. » Mr P avait la possibilité d'avoir un grand nombre d'atelier ainsi que plus d'espace dans ces derniers. Les enfants avaient librement accès au matériel, même le plus technique, le plus fragile ou le plus cher. « Une fois que l'apprentissage était fait, ils s'en servaient tout seul. Bien sûr, je vérifiais que l'apprentissage était réussi, pour pas qu'il y ait d'accidents. Et puis, le matériel n'était pas toujours à nous... »

Mr Y souhaiterait que les créations soient de plus en plus nombreuses et régulières : « on aurait une classe vide à côté, on ferait des choses en permanence que je ne peux pas faire là, qui seraient un atelier d'arts plastiques en permanence, un travail de théâtre en permanence, un coin techno plus développé. »

Les enfants de Mme C et Mme G, même s'ils ne travaillent pas avec un plan de travail, réalisent de nombreuses créations. Elles ont différents ateliers dans la classe et récupèrent également du matériel pour la classe. Les enfants font des créations en électricité, en cartons... Mme C insiste

sur l'entraide que les créations suscitent : « L'enfant demande le matériel qu'il lui faudrait. Et les autres apportent ce qu'il faut 'Oh ben moi, j'pourrai t'amener ça.' » Mme G n'est pas encore satisfaite des possibilités qu'elle offre aux enfants au niveau artistique. Elle dit : « Pourtant, il y a un potentiel ? T'as des gamins qui passent leur temps à inventer des jeux de mots tordus que moi j'aurai jamais pensés à leur âge. Ils sont pleins d'imagination. » Elle souhaite en même temps qu'elle mettra en place un plan de travail, développer la possibilité de créations. « Ca manque beaucoup, parce que mine de rien, pour être manuel, il faut être méthodique, organisé, logique... Et c'est pas pour rien que l'homme, il a un cerveau, mais ce sont quand même les mains qui lui ont permis de faire plein de choses. »

Mr L ne privilégiait pas la création artistique de ses élèves. Il n'avait pas d'ateliers spécifiques. Il a réalisé des films d'animations avec ses enfants : « c'était difficile à mettre en œuvre car toute une classe autour d'une caméra, c'était trop. Alors on faisait des petits groupes et des roulements. On en fait qu'un par an quand c'est comme ça. » Mr L n'a réalisé des films de ce genre que cinq fois dans sa carrière. Il avait sur ce point une approche traditionnelle de l'art car celui-ci est envisagé collectivement et ponctuellement. L'expression n'imprègne pas chaque jour de la classe.

Il y a une grande liberté d'autonomie qui est laissée aux enfants dans ces moments. Mme J nous dit par exemple : « On a un coin bois, bon dans lequel y a tout : une perceuse et tout le bazar parce que chez nous on coupe, on n'a pas peur de se couper, de percer, de trouer. Au contraire, c'est pas grave parce que dans beaucoup de classes c'est ça. On se sert pas des cutters parce qu'on a peur que ça fasse mal, de se couper et tout

alors que justement nous on leur apprend à gérer tout ça avec prudence. Ben y'a pas de problème, moi j'ai jamais eu de pépins depuis 20 ans. »

Le théâtre est encore une forme d'expression artistique. Une mini pièce de théâtre réalisée par un groupe d'enfant pourra faire l'objet d'un travail en petit groupe qui sera présenté à la classe et évalué comme n'importe quel autre élément du plan de travail. Elle pourra également, si les enfants le préfèrent, ou s'il n'y a pas de plan de travail, n'être présentée que pour le plaisir lors du « quoi de neuf » par exemple.

Bien plus qu'une simple préparation à la représentation de fin d'année, le théâtre est considéré comme un moyen d'expression à part entière.

Il en est de même pour la poésie, qui est également un outil de l'expression libre. Il n'est donc pas de demander à l'enfant d'apprendre par cœur une poésie dont il ne comprend souvent pas le sens, mais de le convier à lui-même à l'écrire. Mr P : « Je n'ai pas demandé d'apprendre une poésie depuis 17 ou 18 ans. Quand ils voulaient se rappeler quelque chose, c'était pour le donner au groupe, pour le jouer, alors il n'y avait pas de problème de mémoire ! »

Mme C et Mr L proposent néanmoins l'apprentissage de certaines poésies d'auteurs célèbres. Mme C insiste sur le choix qu'elle offre aux enfants: « Ils ont un recueil de poésie. Ils choisissent et si vraiment ils n'en aiment aucune, on en cherche une autre. » Les enfants de Mr L apprenaient également régulièrement des poésies : « On avait un fichier poésie que les enfants pouvaient consulter. Des fois, je disais : 'J'aimerais qu'on apprenne telle poésie.' »

### *5- Egalité, fraternité, solidarité : hors la classe*

La fraternité est le « lien naturel qui devrait unir tous les membres de la famille humaine. »<sup>88</sup> L'éducation, comme cela est stipulé dans L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948, doit alors œuvrer pour son développement : « L'éducation (...) doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »

Nous avons distingué différents types d'expression et de communication dans la classe. Nous avons d'abord séparé l'expression réalisée dans un but personnel de celle destinée aux autres, c'est-à-dire de la communication. Nous avons également différencié la communication entre enfants de celles entre les enfants et l'instituteur. C'est ce que Vasquez et Martinez appellent communications verticale et horizontale. Il faut enfin tenir compte de la communication des enfants avec tout ce qui a trait au monde extérieur, les individus qui ont un lien avec le groupe classe mais ne sont pas physiquement présents dans la classe. Vasquez et Martinez ne parlent pas de cette relation que je juge pourtant essentielle et qui est une fois de plus privilégiée, en pédagogie Freinet, au jour le jour. Nous avons déjà vu l'importance de la réalisation des projets sur ce point. En effet, les prises de contacts par téléphone, fax, lettres,... les rencontres, interviews, ... sont autant de rencontres avec

---

<sup>88</sup> *Dictionnaire encyclopédique Larousse, 1977*

des acteurs sociaux qui favorisent la communication des enfants avec des individus qui ne font pas habituellement partie de la pratique de classe.

Mes observations dans la classe de Mme J m'ont également montré que les enfants entretenaient de très bons rapports avec ces personnes extérieures à la classe. Ils écrivent des lettres pour remercier les personnes qui les ont aidées, qui ont participé à la vie de leur classe. Durant ma semaine d'observation, j'ai assisté à la rédaction de trois lettres de ce type. La première pour remercier le professeur de tennis après la dernière séance passée avec lui ; une deuxième pour quelqu'un qui leur a fait un don d'un ordinateur ; et une dernière pour la Nouvelle République qui leur avait publié un article pour informer les Tourangeaux d'une randonnée organisée par la classe. Il était d'ailleurs écrit dans cet article qu'il était bien agréable et rare que des enfants leur écrivent directement. Ils ont également reçu une lettre d'un conseiller qui s'excusait de ne pas avoir assisté à leur vernissage.

De plus, les projets des classes auront souvent trait, et selon la volonté des enfants, à des actions écologiques ou humanitaires. Ces projets développent la connaissance de l'autre et le respect de sa culture et de sa qualité d'individu et de citoyen. La classe de Mme J est en relation avec des organismes sociaux : « on participe (...) avec les copains, c'est-à-dire les copains du monde. On fait des activités de solidarité avec le « *Secours Populaire*. » Donc, c'est très variable, là on va engager bientôt un travail sur le « *Père Noël vert* » par exemple. » Mr Y : « On travaille sur l'environnement, la gestion de l'eau, de la forêt, la gestion de la déchetterie... » Les enfants de Mme M ont eu la volonté d'organiser une collecte de pièces jaunes. Les autres instituteurs de son école ne

souhaitaient pas que cette envie des enfants se concrétise car ils estimaient qu'il y a des familles en difficulté à qui on ne peut demander ce genre de chose. Mme M : « On l'a quand même fait et chacun a donné s'il avait envie et on n'a pas regardé qui donnait. » Les enfants de sa classe ont également organisé un spectacle sur le droit des enfants. « On en est venu à s'intéresser à l'UNICEF. Les gamins avaient vu qu'il y avait un concours mais la date était passée. Ils ont quand même voulu écrire pour leur dire que c'était bien ce qu'ils faisaient à l'UNICEF pour les enfants et que ce qui est important, c'était plus ça que le concours. »

## **La correspondance**

La pédagogie Freinet se veut internationale et consciente des inégalités géographiques. Elle œuvre en faveur d'une meilleure connaissance des traditions et des coutumes et pour leur respect. Le secteur international de l'I.C.E.M, grâce à ses correspondants internationaux, entretient ainsi des relations avec une trentaine de pays. Certains ont créé un mouvement de l'école moderne, d'autres sont en cours de formation.

A l'époque de Freinet, « le choix des correspondants se faisait de manière à couvrir l'hexagone si l'on peut dire. On tâchait d'avoir une école de montagne (...) une école d'un littoral différent du nôtre. »<sup>89</sup>

La classe de Mr P a des correspondants aux Pays Bas et en Belgique ; Celle de Mme J, dans le Cantal et aux Etats-Unis ; Mme M et Mr L en Afrique ; Mr Y, dans la région de Bordeaux et en Dordogne ; Mme G à Carcassonne ; Mme C à Ligueuil.

Mme M dit à propos de sa correspondance avec l'Afrique, que « c'est un engagement social mine de rien pour eux car quelque part, ils ont vu une

---

<sup>89</sup> R. Daniel vidéo « le mouvement Freinet »



école qui était bien plus pauvre que la leur. Donc ils ont cherché des moyens pour les aider et ils se sont rendus compte que ce n'était pas évident. On en est resté là. Il aurait fallu continuer cette année. »

## B. La pédagogie est différente aujourd'hui

La pédagogie que les instituteurs utilisent dans leur classe est voisine de celle de Célestin Freinet. Ils ne se décrivent cependant pas comme des « freinetiques purs et durs. » Il n'y a pas non plus pour nos interviewés de classe Freinet idéale. Sans rechercher à imiter la pratique de Célestin Freinet, ils ne s'estiment pas éloignés de celle-ci. Je leur ai demandé en fin d'entretien quel était selon eux ce qui les différençait le plus, dans leur pratique de classe, de celle de Freinet. Mr P, Mme M et Mr Y sont ceux qui se sentent les plus proches de Freinet. Mr P pense que sa pédagogie se rapproche de celle de Freinet et que la plus grosse différence réside dans le fait de l'évolution des techniques. Mais il pense que cette différence est minime parce qu'il estime que Freinet « se serait mis à l'informatique. Il y a un décalage dans le temps. L'introduction de l'informatique, le fax, ..., les moyens de communication, il y serait venu très vite. » Mr P remarque également que Freinet et ses collègues se visitaient dans les classes. « Ca permettait de voir les classes, voir les fonctionnements. On pouvait voir réellement ce qui se passait. Ca nous a été refusé. » Mme M se sent proche de lui parce qu'elle pense que ce qui est le plus important chez Freinet « c'est le respect. » Elle dit en ce sens : « Ma présence, à la limite, elle est accessoire. Elle n'est là que pour éviter certains débordements et pour quand ils ont besoin. » Mr Y ne se situe dans la même logique : « Non, j'en vois pas directement », mais il apporte une réflexion sur la conception de l'école de Freinet par rapport à l'avancée de notre société. Il dit après un temps de réflexion, « C'est-à-dire que je suis un peu dubitatif. (...) On a un discours sur l'école et je pense que la société va beaucoup plus vite que nous. (...) Quand on dit 'école populaire' dans notre société ultralibérale... (...) Bon, c'est pas

par rapport à Freinet, parce que le discours de Freinet, moi, je le reprends complètement. »

Mme J, Mme C, tout en se sentant très proches de la pratique de classe de Freinet, pensent que ce dernier sortait davantage des murs de l'école. Mme J estime que « Freinet allait beaucoup plus loin. Je m'inspire de techniques, surtout de certains outils. Ca me paraît extrêmement difficile dans une école urbaine comme la mienne par exemple, de filer un appareil photo à des gosses et de partir à la chasse deux heures l'après-midi pour faire un exposé tout seul librement. Lui, il allait jusque là. Moi, je suis obligée de tenir compte du contexte école, du contexte sécuritaire qui nous bassine, nous brime. Alors je passe outre souvent... tout le temps. (...) C'est sur ces choses là je crois que c'est foncièrement différent, sur cette liberté que les gamins pouvaient avoir. » Mme C pense également que Freinet faisait beaucoup plus de sorties. Elle pense également parfois manquer de matériel, quand il n'y a pas d'ordinateur dans l'école notamment.

Mme G est consciente de la disparité qui existe entre ses pratiques et celles de Freinet, mais pense atteindre prochainement le même niveau de fonctionnement que lui. « Il y en a tellement. Non, j'peux pas dire... Enfin si, il faut déjà que j'organise ma classe avec des plans de travail. Et le reste, ça va suivre... »

Pour Mr L, enfin, la différence essentielle qui le sépare de Célestin Freinet réside dans l'utilisation de pratiques traditionnelles comme la leçon. « Freinet avait, je pense, une pratique plus globale. Il n'avait aucune leçon. Moi, je n'avais que des pratiques. Moi, je faisais ça au milieu de ma pratique traditionnelle. On peut pratiquer une pédagogie très ouverte sans être Freinet. »

Toute une série de raisons rend impossible de surcroît de pratiquer la même pédagogie que Célestin Freinet. La pédagogie initiale est aménagée aux critères propres de notre époque et à la personnalité des instituteurs. Elle n'est pas considérée comme un dogme, mais plutôt comme une source d'inspiration et de réflexions.

Freinet, dans l'école de Vence, hébergeait des enfants réfugiés. Tous vivaient ensemble, mangeaient, dormaient et participaient aux diverses tâches. Il en résulte nécessairement un fonctionnement différent des écoles habituelles. Le potager par exemple était vital au groupe. Aujourd'hui, il n'est plus qu'un plaisir, comme dans la classe de Mme J. Et il est souvent remplacé par le jardin d'agrément. Les moments de vie collective intégrale n'ont plus lieu que lors de voyages organisés avec les correspondants, pour ceux qui le pratiquent. Mme J : « Ca, nous on le vit une semaine par an, en classe découverte. »

D'autre part, les parents ne choisissent pas le type de pédagogie qui sera utilisée pour leurs enfants comme ils pourraient le faire dans une école privée. Nous ne parlons pas ici de stratégies dont disposent certes les parents des classes les plus favorisées, mais du fait que les enfants sont répartis dans les écoles en fonction de la carte scolaire. Les enfants des écoles observées, quelle que soit leur classe sociale, ne s'y trouvent pas par choix des parents mais pour des contraintes diverses. Ne vont ainsi dans une école définie que les jeunes habitant dans une périphérie délimitée autour de celle-ci. Ainsi, les parents intéressés par cette pédagogie sont contraints de déménager à proximité d'une école

concernée. S'ils ne le souhaitent pas et s'ils n'en ont pas la possibilité, ils ne peuvent pas choisir l'établissement<sup>90</sup>.

Les classes Freinet rentrent dans le cadre de ce qui est permis par l'Education Nationale. L'institution impose certaines normes et c'est l'une des raisons pour lesquelles il est difficile d'appliquer pleinement la pédagogie Freinet. Les instituteurs Freinet, du fait de leur affiliation à l'Education Nationale, sont confrontés à des problèmes que Freinet dénonçait. Dans *La Santé mentale de l'enfant*<sup>91</sup>, il dénonce en effet l'inadaptation des locaux scolaires, surtout des grands ensembles ; les programmes et les examens ; la surcharge des classes ainsi que leur détresse technique ; enfin la préparation inadéquate des éducateurs. Nous allons nous intéresser plus en avant à ces différentes critiques.

Aujourd'hui, nous avons vu que l'espace dont dispose l'instituteur se limite souvent à la classe, c'est-à-dire une pièce unique. Parfois, l'espace de vie du groupe classe s'étend à la BCD (Bibliothèque Centre de documentation) ou une salle de sport par exemple. A la campagne, les locaux sont souvent plus appropriés à la pratique de la pédagogie Freinet. Dans l'école de Mr P, les enfants ont libre accès à la BCD, la cuisine, une salle de travaux pratiques, la cour,... Mr P avait de plus, à ses débuts, élargi l'espace classe à son logement de fonction qu'il n'occupait pas. Son groupe avait ainsi six pièces à disposition qui leur offrait la possibilité notamment d'un labo photos et d'un atelier de sérigraphie<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> Nous remarquerons que ceci est en contradiction avec la Déclaration des droits de l'homme du 10 décembre 1948, qui stipule, article 26, que « les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »

<sup>91</sup> C.Freinet, 1978, p.20

<sup>92</sup> L'inspecteur de l'époque lui avait demandé « d'occuper bourgeoisement les locaux. »

La question du manque d'espace rejoint le fait que les instituteurs soit isolés dans leur pratique pédagogique. En effet, un aménagement des locaux pourrait souvent avoir lieu si les instituteurs d'une même école avaient les mêmes soucis pédagogiques.

Soulignons également le fait que la construction des bâtiments ne se fasse pas dans l'optique de la pédagogie Freinet. L'architecture ne correspond pas au projet pédagogique. Les bâtiments sont construits avec l'idée que l'enseignant exercera la majorité du temps dans une même et unique salle avec tous ses élèves en même temps.

Freinet remet le contenu de l'enseignement en cause notamment les manuels scolaires ainsi que les exercices militaires donnés à l'époque aux garçons. Mais, ce qu'il souhaite avant tout, c'est que l'ensemble de l'éducation soit réformé. Les interviewés ont bien cette conception totalement différente du fonctionnement de l'école. Cependant, ils ne manifestent pas l'envie d'un changement du programme.

Pour ce qui est de la surcharge des classes, l'appel de Freinet à un maximum de 25 élèves par classe est aujourd'hui davantage respecté. C'est le cas dans les classes de mes interviewés. Ils ne se plaignent pas d'un effectif trop grand. Mme C nous explique tout de même que lors de sa première année le fait qu'elle n'ait que quinze enfants, lui a permis de mettre en place des fonctionnements. « Ca me permettait une certaine souplesse que je n'aurais pas pu avoir avec vingt cinq. »

Mes interviewés ne se plaignent pas de la détresse technique de leurs écoles, à l'exception de Mme C qui n'avait pas d'ordinateur dans certaines écoles.

La pédagogie Freinet est reconnue par l'Education Nationale ce qui à la fois lui donne une sécurité et lui accorde le bénéfice d'être reconnue. Ses méthodes peu orthodoxes sont alors plus faciles à accepter pour certains parents. En contre partie, elle s'est quelque peu fondue dans le moule de l'Education Nationale.

En ce sens, les inspecteurs tolèrent les comportements qui ne rentrent pas dans la norme du ministère et qui vont à l'encontre des textes de lois. Il est ainsi admis que différents groupes d'enfants soient isolés dans des pièces différentes alors que c'est formellement interdit. Cette reconnaissance apaise l'esprit revendicateur des instituteurs qui peuvent exercer librement la pédagogie qu'ils désirent. Il n'y a plus la pression instaurée par la différence radicale entre l'Etat et une pédagogie qui se développe contre celui-ci. La pédagogie Freinet n'est plus une pédagogie alternative dans le sens où elle est acceptée par l'Etat, qu'elle est dans sa norme. Elle reste néanmoins marginale car peu connue, pratiquée et souvent non reconnue.

Même pour les classes matériellement défavorisées, cette pratique est tout à fait concevable parce qu'un seul ordinateur suffit à son fonctionnement. Et comme les instituteurs, à l'époque de Freinet « se débrouillaient » avec leurs réseaux de relation pour se procurer une imprimerie, les instituteurs peuvent aujourd'hui facilement obtenir un ordinateur même s'il ne permet de faire que du traitement de texte. Nous

pouvons ici souligner l'importance pour tous nos interviewés de l'ordinateur comme « moyen de communication parmi les autres. Ce n'est pas une matière à enseigner. »

La pratique de mes interviewés est ainsi à différencier de celle de Freinet sur ces différents points. Néanmoins, il faut rappeler que la communauté utopique n'est qu'une illusion pour Freinet. Il ne souhaite pas le développement d'une société en parallèle de l'Etat, d'une école qui ne concerne qu'une minorité des enfants. Il veut que l'école publique dans son ensemble soit réformée et non simplement son école. En ce sens, les interviewés sont aujourd'hui dans la même idée que Freinet. En école privée, leur pédagogie ne serait pas accessible aux classes les plus défavorisées. Mme M : « L'école publique, c'est l'école pour tout le monde normalement (...) C'est ça quand même au départ. (...) Je pense qu'il faut maintenir une école où tout le monde est accepté quelles que soient ses origines. Et pour l'instant, il n'y a que l'Education Nationale qui accepte ça, que dans le public. Même les écoles privées non confessionnelles ne permettent pas ça. Il y a un problème financier à la base. »

### **C. Les critiques**

Mme V m'a parlé d'elle-même de la pédagogie Freinet par rapport à l'apparition des méthodes nouvelles. Elle dit la connaître peu, mais elle pense que ça a été « un fiasco. » Elle relativise beaucoup du fait qu'elle s'y soit peu intéressée. « Certains ont su adapter et ils ont fait des choses



très bien, mais en règle générale, ça n'a pas été quelque chose de très bon. » Elle pense, en fonction de ce qu'elle en a entendu dire notamment dans des conférences au début de sa carrière qui abordait le sujet, que sur différents points cette pédagogie a eu des effets négatifs. Elle pense premièrement que les résultats des enfants issus de ces pédagogies sont mauvais. « Il y a des statistiques, arrivé en 6<sup>o</sup>, l'enfant était, alors là en orthographe, ça a été le gros problème, parce que le programme d'orthographe n'était pas fait. » Elle aborde ensuite le problème des enfants en difficultés qui pâtissaient le plus de telles méthodes. « Les enfants qui n'ont pas de difficultés avaient acquis tout ça, on le faisait quand même, mais on le faisait d'une manière où... chaque enfant ne pouvait pas forcément l'assimiler de la même façon. Donc les enfants qui n'avaient pas de difficultés, effectivement ça s'est passé correctement. Mais les enfants en difficultés... » Enfin, elle pense que « ce n'était peut-être pas assez cadré, pas assez structuré, qu'il n'y avait pas de limites. » Ces différentes réflexions de Mme V m'apparaissent au vue des diverses discussions que j'ai pu avoir sur ce sujet avec des instituteurs traditionnels, comme représentative d'une idée qui a pu se former sur la pédagogie Freinet. Nous allons nous intéresser à ces différentes remarques qui apportent des éléments de réflexions intéressants.

Une des raisons fréquentes pour lesquelles la pédagogie Freinet est souvent critiquée provient des faibles résultats obtenus par les enfants aux tests de 6<sup>o</sup>. Mais il n'existe pas à ma connaissance de tests ayant pour variable la pédagogie enseignée à l'école primaire. Les interviewés estiment que les enfants issus de leurs classes ont des résultats qui ne

diffèrent pas de ceux des enfants issus de la pédagogie traditionnelle. Mr P : « On a des évaluations nationales. Ce sont des évaluations scientifiques, alors on se situe très bien, sur ces 3 ou 4 ans d'évaluation. » Nous pouvons néanmoins souligner le fait que ces tests sont inaptes à mesurer les divers comportements et aptitudes acquises tout au long de l'année. Mr P : « Mais ce ne sont pourtant pas des analyses de type transversal, c'est à dire qui mettent en évidence l'autonomie, la gestion d'un groupe, ... c'est pas pris en compte tout ça. » De plus, mes observations et entretiens m'ont montré que l'enfant n'apprenait pas nécessairement les appellations de différentes notions comme les propositions ou les épithètes. Mme V a en ce sens raison de penser que le programme d'orthographe n'est pas fait, mais il s'agit plus précisément du programme de français et de tous les programmes dans leur ensemble. Tout dépend de la conception que l'on se fait de l'apprentissage. Mme V envisage le processus d'acquisition de connaissances sous l'angle de la pédagogie traditionnelle, les instituteurs Freinet sous celui de la compréhension.

Mr Y pense que « ce qui se passe souvent, c'est qu'il y a la pression du collègue, donc on fait du scolaire, c'est à dire, on fait le programme. Alors tout ce qui est aspect recherche, perte de temps, parce qu'on perd du temps à bricoler des choses... , on oublie. »

Ici, le travail n'est pas un devoir mais il est bien un droit. Pour C. Freinet, il faut d'ailleurs « redonner au mot travail tout son sens, il faut dissocier travail de devoirs. »<sup>93</sup>

Pour ce qui est des limites des enfants, nous pouvons rappeler que Freinet lui-même pensait que « les enfants d'aujourd'hui font ce qu'ils

---

<sup>93</sup> Cassette in BT2 n°193, p.19

veulent. Il n'y a plus d'autorité (...) les parents sont souvent sur le pied d'égalité quand ce ne sont pas les enfants qui commandent. »

Le travail est organisé dans les classes Freinet, mais l'organisation doit être au service de la vie et non du travail et la vie gérée et dominée par l'organisation. Les règles ne sont donc pas inexistantes dans les classes, mais l'importance du respect de l'envie de l'enfant et de sa motivation, permet, naturellement, de ne pas avoir recours à une forme d'autorité quelle qu'elle soit. Il n'y a pas d'autorité affichée avec violence physique comme dans les débuts de l'éducation. Il n'y a autorité verbale qu'en cas de danger des enfants. Il n'y a pas non plus d'autorité marquée par la seule présence de l'instituteur. Quant à ce dernier type d'autorité qui est, je pense le plus présent dans les écoles, je peux donner l'exemple extrême d'une école de Tours où la simple entrée du directeur dans la cantine suffit à interrompre toute discussion. Ce comportement est extrême, je l'ai dit, mais il renvoie à la relation de pouvoir dissymétrique dont parlent Vasquez et Martinez.

Mes observations et entretiens m'ont ainsi montré que laisser l'enfant en autonomie et lui donner une grande marge de liberté n'était pas utopique. En effet, l'utopie, c'est par définition, le lieu qui n'existe pas, et dans les classes observées, cela existe bien. Les enfants ne refusent pas de travailler. Et si l'instituteur rencontre une difficulté avec un enfant, il prend du temps pour rechercher une solution. Mr Y dit qu'« il faut accepter que ça fonctionne mal à certains moments et puis trouver des solutions »

Freinet a néanmoins rencontré des problèmes avec ces mêmes parents, qui pour la plupart acceptent difficilement que trop de liberté de comportement et d'expression soit donnée à l'enfant.

Il avait un retour très positif des parents qui s'étonnaient des capacités artistiques ou de l'adresse de leurs enfants. Mme J dit avoir un très bon rapport avec les parents. « Il y a un dialogue, ça permet un peu de désacraliser. J'ai l'impression, bon c'est p't-être parce que je suis sur l'école depuis 25 ans. Les gens, ils savent. J'ai plus à convaincre. (...) On les a aussi comme partenaires. Je suis devenue copine avec plein de parents. » Il serait alors intéressant de connaître les réactions des parents aujourd'hui en les interviewant.

Mr P nous dit avoir rencontré des difficultés avec certains parents. Il dit « il se trouve, je sais pas si c'est un hasard, qu'il y en a un qui est flic à Tours ; un autre, il était militaire à Fontainebleau ; et le dernier... ben il est adjudant à la base aérienne de Cinq Mars la Pile. Donc, c'était pas un hasard ! (...) Les gosses ont la parole et pour les parents, c'est du temps de perdu que de donner la parole à l'enfant. »

# Conclusion

Nous avons d'abord constaté une inadaptation du discours de l'Education Nationale aux enseignements que propose l'IUFM aux futurs maîtres. Nous avons illustré cette formation par des pratiques de classe suivant le modèle de cette dernière et allant ainsi dans un sens différent du discours ministériel.

Alors que l'Education Nationale discute aujourd'hui de l'importance de former des enfants-citoyens, nos observations et entretiens montrent, ensuite, que les enfants des classes Freinet pratiquent la citoyenneté au quotidien. Cette citoyenneté est celle décrite, de façon explicite, dans les programmes pour l'école primaire. Elle permet le respect, la prise de parole et l'écoute, la connaissance du monde,... Elle est la concrétisation des droits de l'homme à l'échelle de la classe, en favorisant réellement la liberté, l'égalité et la fraternité. « La nouvelle donne européenne: mise en place de l'union européenne à l'Ouest, aspiration des pays de l'Est à la démocratie, à un niveau de vie semblable au nôtre, avec les conséquences que l'on connaît : montée des nationalismes, crise économique... questionne tout un chacun. Nous pensons que la pratique de la pédagogie Freinet peut apporter des réponses alternatives : respect de l'individu, éducation à la citoyenneté, à la démocratie, à la coopération, à la tolérance, donc à la paix.<sup>94</sup> » Elle nécessite pour cela une polyvalence des maîtres, un savoir-faire et surtout de la passion et de la motivation. C'est avant tout l'esprit qui règne dans la classe qui est important. Les méthodes ne sont pas figées et ne sont pas les seules possibles.

---

<sup>94</sup> Pour le secteur international ICEM: F Saint Luc; Christian Monteriol NE81

Face au manque de répercussion du discours de l'Education Nationale sur la formation des maîtres et leurs pratiques de classe, la pédagogie Freinet semble ainsi à même d'apporter un savoir-faire indispensable pour l'apprentissage de la citoyenneté à l'école. D'autres pédagogies pourraient alors, dans le même esprit de diversité, être proposées aux stagiaires. Nous pouvons également considérer que les professeurs de l'IUFM pourraient adopter la position des instructions officielles plutôt que de donner des cours magistraux et ainsi donner la parole aux étudiants.

Nous pourrions alors nous interroger sur l'attitude des politiques, sur leur volonté comparée à leur discours, sur leur discours implicite. En effet, comment expliquer ce manque de répercussion de leur propos ? Peut-on considérer, en postulant l'idée de l'avancée vers une école libérale et une école à deux vitesses, qu'il relève d'un choix délibéré du Ministère l'Education Nationale. Est-ce encore, que développer la pratique de la citoyenneté à l'école primaire est un travail qui nécessite du temps pour se mettre en place mais qui est sur la bonne voie ? Est-ce enfin que cette volonté est bien réelle mais que les méthodes proposées sont dérisoires quant aux objectifs visés ?

Enfin, pour ce qui est plus directement de la pédagogie de Célestin Freinet, nous pourrions nous questionner sur le fait que l'Education Nationale n'utilise pas les apports de ce pédagogue, comme elle ne demande pas l'aide de l'ICEM.

# BIBLIOGRAPHIE



Aron Raymond, **Introduction à la philosophie politique : Démocratie et Révolution**, Paris, librairie générale française, 1997, 253 p.

Barré Michel, **Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps**, tome 1, Mouans-Sartoux, PEMF, 1995

Bert Paul, **La loi de l'enseignement primaire (proposition Barodet, 6 décembre 1879)**, Masson, 1880, 429 p., p.5-8

Boudon Raymond, **L'inégalité des chances : La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, Paris, Armand Colin, 1985, 398p.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude, **La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement**, Paris, Les éditions de minuit, 1970, 279p.

Bruiliard Luc et Schlemminger Gérald, **Le Mouvement Freinet : des origines aux années 80**, Paris, L'Harmattan, 1996

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean Yves, **Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs**, Armand Colin, Paris, 1992, 253p.

Charlot Bernard, **La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation**, Paris, Payot, 1976, 285p., p.15

Durkheim Emile, **L'Education Morale**, Paris, PUF, 1902-1904

Establet Roger, Baudelot Christian, **L'Ecole Primaire Divise : un dossier**, Paris, Maspéro, 1975, 119p.

Freinet Célestin, **Œuvres pédagogiques**, tome 1 et 2, Deuil, Paris, 1994

Freinet Célestin, **La Santé Mentale de l'Enfant: les maladies scolaires, la dyslexie, la délinquance**, Paris, Maspéro, 1978, 153p.

Freinet Célestin, **La Méthode Naturelle**, Tome 1 : L'apprentissage de la langue, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971-1973

Freinet Elise, **Naissance d'une Pédagogie Populaire : historique de l'école moderne(pédagogie Freinet)**, Paris, Maspéro, 1968

Gaulupeau Yves, **La France à l'Ecole**, Evreux, Gallimard, 1992, 192p.

Hameline D, Jornod A et Belkaïd M, **L'école active, textes fondateurs**, Paris, PUF, 1995, 128 p.

ICEM du Rhône, **Présenter la pédagogie Freinet**, n° spécial mai 1992

ITEM, **Stage accéléré en méthode Freinet**, Le Grand Pressigny, 1997, 117p.

Imbert Francis, Cifali Mireille, groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (France), **Vivre ensemble, un enjeu pour l'école**, ESF éditeur, Paris, 1997, 164p.

Les amis de Freinet, **Le mouvement Freinet au Quotidien**, Editions du Liogan, 1997

Merieu Philippe et Guiraud Marc, **L'école ou la guerre civile**, Plon, 1998, 211p.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des écoles, **Programmes de l'Ecole Primaire**, 1995.

Ministère de l'Education Nationale, de la jeunesse et des sports, Directions des écoles, **Les cycles à l'école Primaire**, 1991

Montandon Cléopâtre, **L'Education du point de vue des enfants : « un peu blessés au fond du cœur... »**, Paris, Montréal : L'Harmattan, 1997, 255p.

Morandi Franck, **Modèles et Méthodes en pédagogie**, Collection éducation 128, Nathan Université, 1997, 128p.

Mougniotte Alain, **L'école de la République, Pour une éducation à la démocratie**, Lyon, presses universitaires de Lyon, 1996,142p.

Poisson Denise et Paul, **La Pédagogie Freinet en Indre et Loire**, Tours, 1996

Popper Karl, **La société ouverte et ses ennemis**, 2 vol, Paris, Seuil, 1979, in Mougnotte Alain, **L'école de la République, Pour une éducation à la démocratie**, Lyon, presses universitaires de Lyon, 1996,142p.

Prost Antoine, **Une Histoire de L'Enseignement de 1945 à nos jours**, Paris, Seuil, 1997, 254p.

Publications de l'Ecole Moderne Française, **Catalogue**, 1997, 52p.

Rousseau Jean-Jacques, **Du Contrat Social**, Paris, Serpent à plumes, 1998, 323p.

Rousseau Jean-Jacques, **Emile ou de l'Education**, Paris, Flammarion, 1966

Schnapper Dominique, **Qu'est-ce que la citoyenneté ?**, Gallimard, 2000, 321p.

Terrail Jean Pierre, **La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux**, La dispute / Snédit, Paris, 1997, 251p.

Touraine Alain, **Pourrons nous vivre ensemble ? Egaux et différents ?**, Fayard, 1997, 395p., p.17-19

Touraine Alain , **Qu'est-ce que la démocratie ?**, Paris, Fayard, 1994, 297p.

Vaneigem Raoul, **Avertissement aux écoliers et lycéens**, Mille et une nuits, août 1995, 80p.

Van Haecht Anne, **L'Ecole à l'épreuve de la Sociologie**, De Boeck et Larcier s.a., 1998

Vasquez-Bronfman Ana, Martinez Isabel, **La Socialisation à l'Ecole : Approche ethnographique**, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 224p.

Woods Peter, **L'ethnographie de l'école**, Armand Colin, Paris, 1990, 175p.

### **Articles et revues**

Clerc Denis, *Supplément travail Alternatives Economiques* n°174, octobre 1999

**Legrand L, *Le monde*, 27 octobre 84**

Mauduit Laurent, « **Le patrimoine des Français augmente, les inégalités aussi** », *Le Monde*, 7 octobre 1999

Morin Edgar, « **De l'incertitude démocratique à l'éthique politique** », in Morin Edgar et Naïr Samir, *Une politique de civilisation*, Paris, Arléa, 1997, 250p., p.157-185

Publication de l'Ecole Moderne Française, « **Célestin Freinet et l'Ecole Moderne** », *BT2* n°193

Ramonet Ignacio, « **Une logique d'oppression** », *Manière de voir* n°32, novembre 96

Soboul O, « **Suffrage** », *dictionnaire historique de la Révolution Française*, Paris, 1989, p.1001-1004

Yerochewski Carole, « **Intérim: la dérive** », *Alternatives Economiques* n°173, septembre 1999

Article de *l'Ecole Emancipée*, in Michel Barré, *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps*, tome 1, PEMF, Mouans-Sartoux, 1995

## **Documents audiovisuels**

Célestin Freinet, **Cassette éditée à l'occasion du 20<sup>e</sup> anniversaire de sa mort**, in « BT2 » n°193, *Célestin Freinet et l'Ecole Moderne*, Publication de l'Ecole Moderne Française

**Cassette vidéo**, le mouvement Freinet, partie 1