2025-2026

Master 2 Histoire, Civilisations, Patrimoine

Pratiques de la Recherche Historique

S'émanciper à l'école

Expériences vécues d'élèves et d'éducateurs.trices dans le mouvement Freinet en France (1945-1975)

Morgane Sanchez

Sous la direction de David Niget

Jury

David Niget – Maître de conférences en Histoire Contemporaine, Université d'Angers.

Prénom Nom : directrice

Éric Pierre – Maître de conférences en Histoire Contemporaine, Université d'Angers.

Soutenu publiquement le 12 juin 2026

université angers

CC BY NC ND

Avertissement

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les travaux des étudiant·es : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

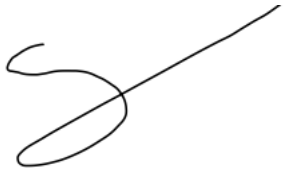
Engagement de non-plagiat

Engagement à signer et à joindre à tous les rapports, dossiers, mémoires ou thèse

Je, soussignée Morgane Sanchez

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Morgane Sanchez le 04 / 06 / 2026



Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier Monsieur David Niget pour son accompagnement constant tout au long de ces deux années de recherche. Sa confiance, ses conseils ainsi que la qualité de son suivi ont largement contribué à orienter et structurer ma réflexion. Je lui suis également reconnaissante de m'avoir encouragée à adopter un angle d'analyse particulièrement stimulant, qui a considérablement enrichi la démarche intellectuelle de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Florent Quellier pour son encadrement attentif. Ses remarques, ses questionnements méthodologiques et son suivi ont permis de consolider l'ensemble de la construction du mémoire, depuis la définition du sujet jusqu'à l'élaboration de son plan, en apportant des éclairages essentiels à la cohérence de la recherche.

Je souhaite par ailleurs exprimer ma reconnaissance à l'ensemble des enseignants du master Pratiques de Recherche Historique de l'Université d'Angers, dont les cours et les conseils dispensés durant ces deux années ont contribué à nourrir et approfondir mes recherches, tant sur le plan théorique que méthodologique.

Je remercie également chaleureusement Laure-Alice Viguier ainsi que l'ensemble des membres du Musée national de l'Éducation pour leur aide précieuse dans l'accès aux archives. Le stage effectué à leurs côtés m'a permis de consulter, dans un temps contraint, un ensemble particulièrement riche de documents, y compris ceux dont l'accès est habituellement restreint, facilitant ainsi de manière décisive l'avancée de mes travaux.

Un grand merci à Madame Sandrine Fouin pour son accueil dans sa classe à l'école du Petit Vivier à Bouchemaine. Cette immersion au cœur des pratiques pédagogiques Freinet a une expérience particulière enrichissante pour ma réflexion.

Ma gratitude s'adresse également à Monsieur Guy et Madame Renée Goupil, pour leur accueil à Mayenne et le temps qu'ils m'ont consacré lors d'un long entretien. Leur témoignage, issu de leurs expériences d'anciens éducateurs Freinet, a constitué un apport précieux à ma réflexion.

Je remercie également Monsieur Alain Barthot pour son accueil, chez lui près de Tours, et la disponibilité dont il a fait preuve lors de nos échanges. Son parcours singulier, en tant que

fils d'éducateurs Freinet, ancien élève de Célestin et Élise Freinet, puis professeur de français, a apporté un éclairage particulièrement riche à cette recherche.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance à Jacques Poisson, fils d'éducateurs Freinet, pour la qualité et la régularité de nos échanges par emails, qui ont contribué à enrichir et nuancer mon travail.

Je remercie mes camarades de promotion travaillant sous la direction de Monsieur David Niget. Les échanges, les discussions et les séminaires collectifs organisés tout au long de l'année ont constitué des temps particulièrement stimulants, permettant un suivi attentif et constructif de nos travaux respectifs.

Je tiens également à adresser mes remerciements à l'ensemble de mes camarades de promotion, avec lesquels j'ai partagé ces deux années de master. Leur soutien, leurs remarques et la richesse de nos discussions ont constitué un appui précieux tout au long de ce parcours de recherche.

Enfin, à l'issue de ces deux années consacrées à la recherche, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à l'ensemble des personnes qui, par leur soutien, leurs conseils, leurs échanges et leurs encouragements, ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Liste des abréviations

AdF : Amis de Freinet

ADML : Archives Départementales de Maine-et-Loire

APA : Association Pour l'Autobiographie

BEM : Bibliothèque de l'École Moderne

BENP : Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire

BT : Bibliothèque de Travail

C.C : Cours Complémentaire

C.E : Cours Élémentaire

CEG : Collège d'Enseignement Général

CEL : Coopérative de l'Enseignement Laïc

CEMEA : Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

CEP : Certificat d'Etudes Primaires

CES : Collège d'Enseignement Secondaire

CET : Collège d'Enseignement Technique

CFDT : Confédération Française Démocratique du Travail

C.M : Cours Moyen

CNRS : Centre National de Recherche Scientifique

C.P : Cours Préparatoire

E.N : École Normale

EPS : École Primaire Supérieure

FCPE : Fédération des Conseils de Parents d'Élèves

FEN : Fédération de l'Éducation Nationale

FEP : Formations d'Enseignement Professionnel

FINEM : Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne

GFEN : Groupe Français d'Éducation Nouvelle

ICEM : Institut Coopératif de l'École Moderne

IDEM : Institut Départemental de l'École Moderne

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

IP : Inspecteur pédagogique

MUNAE : Musée National de l'Education

OCCE : Office Centrale de la Coopération à l'Ecole

P.C.F : Parti Communiste Français

RPI : Regroupement Pédagogique Intercommunal

SFIO : Section Française de l'International Ouvrière

SGEN : Syndicat Général de l'Éducation Nationale

S.N.I : Syndicat National des Instituteurs

SNES : Syndicat National des Enseignements de Second degré

UNEF : Union Nationale des Étudiants de France

ZUP : Zone à Urbaniser en Priorité

Sommaire

Avertissement **2**
Engagement de non-plagiat **3**
Remerciements **4**
Liste des abréviations **6**
Sommaire **8**
Introduction **9**
Partie 1. Construire du sens, expérimenter la liberté : le mouvement Freinet comme processus d'émancipation individuelle des élèves et des éducateurs.trices **45**
Chapitre I. S'engager dans le mouvement Freinet : des éducateurs.trices porteurs d'un modèle de société entre trajectoires militantes, conceptions éducatives et rencontres fondatrices 45
Chapitre II. Mettre en œuvre des idéaux libérateurs : habiter l'école, se réapproprier le temps, expérimenter des pratiques de liberté 94
Partie 2. Apprendre et se former ensemble par l'expérience du collectif **194**
Chapitre 3. La classe comme société enfantine : vivre, comprendre et habiter le monde de la seconde moitié du XXe siècle 194
Chapitre 4. Les éducateurs.trices et le mouvement Freinet : permettre l'émancipation par des expériences collectives et formatrices 243
Partie 3. Vivre un idéal émancipateur : entre aspirations et limites **268**
Chapitre 5. Des éducateurs et des éducatrices conscients des déterminismes sociaux et des limites de leurs actions 268
Chapitre 6. Les élèves issus des expériences scolaires Freinet : quelle compréhension du monde social, quelle conscience de leurs trajectoires ? 285
Conclusion **306**
Annexes **314**
Annexe 1. Carte du revenu moyen par habitant par département en France métropolitaine en 1955-1956 314
Annexe 2. Secteur d'activité économique dominant par département en France en 1946 315
Bibliographie **317**
Table des illustrations **326**
Table des cartes **329**
Table des matières **330**
Résumé **334**
Abstract **334**

Introduction

> « L'École est en crise comme la société est en crise. Les élèves, les enseignants et les parents s'interrogent : « À quoi sert l'École ?[1] »

Par cette entrée en matière de son ouvrage *Donner du sens à l'école*, Michel Develay met en évidence une interrogation devenue centrale. Depuis les années 1980, l'idée d'une « crise de l'école » s'est progressivement imposée dans le débat public, jusqu'à constituer un cadre d'interprétation largement partagé des transformations du système éducatif. Les discours médiatiques en offrent une illustration récurrente. Le journal *Le Monde*, parmi d'autres, relaie régulièrement ces préoccupations dont voici quelques exemples :

1980 : « L'École Crise…ou mutation de l'école ». *Le Monde*, 25 octobre 1980.

1991 : « Point de vue : à quoi sert l'école ? ». *Le Monde*, 26 novembre 1991.

2000 : « Crise de l'école ou crise de la démocratie ? », Bertrand Vergely, *Le Monde*, 5 avril 2000.

2012 : « L'Ascenseur social est en panne. À quoi sert encore l'école ? ». Philippe Arnaud, *Le Monde*, 19 novembre 2012.

2019 : « À quoi sert l'école aujourd'hui ? ». Thomas Schauder, *Le Monde*, 19 novembre 2019.

2024 : « Nicole Belloubet, une nouvelle ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse nommée en pleine crise de l'école ». Sylvie Lecherbonnier et Violaine Morin, *Le Monde*, 8 février 2024.

Les mêmes discours semblent alors se répéter : les médias s'alarment de la baisse des performances scolaires, les experts débattent des causes et les responsables politiques annoncent de grandes réformes. Pourtant, malgré la récurrence de ces diagnostics et la multiplication des mesures, les difficultés persistent. Plus qu'une simple série de dysfonctionnements, c'est l'idée d'une crise durable de l'institution scolaire qui s'impose dans le débat public. Ses formes sont multiples et dénoncées : persistance des inégalités scolaires, perte d'attractivité du métier d'enseignant, dégradation des conditions de travail, réorganisations successives, manque de moyens pour la mise en œuvre d'une véritable école

[1] DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 2012, p. 3.

inclusive, etc. Parallèlement, l'institution scolaire est investie de missions toujours plus larges : éducation à la citoyenneté, à la vie affective et sexuelle, aux médias et à l'information, prévention des violences et promotion de l'égalité. Cette extension des attentes sociales à l'égard de l'école accentue les tensions qui la traversent, tout en posant de manière renouvelée la question de ses finalités. Ces questionnements dépassent le seul cadre médiatique et s'inscrivent également au cœur des recherches en sciences de l'éducation.

Une problématique s'impose alors : il y aurait un affaiblissement du sens de l'école. Pour de nombreux élèves, l'école ne parvient plus à faire sens, les savoirs semblent abstraits et déconnectés des quotidiens et des perspectives d'avenir ; les objectifs des apprentissages demeurent parfois peu explicites et les programmes semblent arbitraires. Dans ces conditions, la finalité même de l'école tend à se brouiller. Cette « crise du sens » affecte également les enseignants confrontés à des publics hétérogènes et des injonctions institutionnelles parfois contradictoires, qui rendent plus incertaine la cohérence de l'action pédagogique. L'école ne se réduit dès lors plus à un lieu de transmission des savoirs mais elle devient un espace où se joue le rapport des individus à leur capacité à exercer, ce que les sociologues tels que Régine Sirota, François Dubet ou Philippe Perrenoud nomment le « métier d'élève » à savoir « être disposé à "jouer le jeu " […] qui relève du conformisme, autant que de la compétence. Assimiler le curriculum c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière[2] ». Face à cette situation, les politiques éducatives ont tenté de réaffirmer les finalités de l'école. Les lois d'orientation traduisent la volonté de recentrer l'institution sur l'élève et la construction de son avenir personnel, professionnel et citoyen à travers des valeurs émancipatrices telles que l'autonomie, l'esprit critique, les responsabilités, etc. Dernièrement, les lois Fillon (2005) et Peillon (2013) insistent sur l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, conçu comme condition de la réussite scolaire et de l'intégration sociale et professionnelle. Mais là encore, la question demeure : est-il possible de définir le sens de l'école ? L'école et la société entretiennent donc des liens indissociables, et l'adéquation entre les apprentissages proposés et les besoins sociaux constitue un enjeu permanent, soumis aux évolutions constantes de la société. Ainsi, les malaises mentionnés caractérisent déjà l'école française au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Ils résultent en partie d'un changement de regard sur l'enfance mais aussi de la nécessité de réaffirmer les

[2] SIROTA Régine, « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n°104, 1993, p. 89.

valeurs de liberté et d'égalité et – dans les décennies qui suivent – de former des citoyens aux nouvelles contraintes professionnelles. Ces défis posent des questions de sens et d'efficacité que les approches pédagogiques traditionnelles peinent à résoudre. C'est précisément sur ce point que les pédagogies dites « nouvelles » ou « alternatives », dont les origines remontent à la fin du XVIIIe siècle, trouvent une résonance particulière et sont, à certaines périodes, partiellement reprises ou encouragées par l'institution scolaire elle-même. Bien avant que la notion de « crise du sens » ne soit formulée, ces courants avaient déjà mis en évidence les tensions inhérentes à l'école et proposé de les dépasser en reconfigurant le rapport aux savoirs et aux pratiques pédagogiques ; il s'agissait notamment de replacer l'élève au cœur des apprentissages, tout en reconnaissant aux enseignants une capacité d'initiative et d'innovation. Dans le cadre français, la pédagogie Freinet s'inscrit pleinement dans cette dynamique. Elle propose une réponse structurée aux malaises scolaires en articulant transformation des pratiques et visée d'émancipation. C'est dans cette perspective que ce mémoire se propose d'analyser le projet d'émancipation porté par Elise et Célestin Freinet, à partir de l'étude des expériences vécues par les élèves et les éducateurs et éducatrices engagés dans le mouvement Freinet en France entre 1945 et 1975.

Au tournant du XXe siècle, dans un contexte de profondes mutations sociales, Célestin et Elise Freinet élaborent progressivement un ensemble de techniques pédagogiques en rupture avec les formes traditionnelles de l'enseignement. Cette élaboration s'inscrit dans un double contexte qui est, dans un premier temps, celui d'une large transformation du regard porté sur l'enfance. Amorcée aux XVIIe et XVIIIe siècles, celle-ci s'accentue au XIXe siècle, période durant laquelle l'enfant cesse d'être considéré comme un adulte en devenir pour être reconnu comme un âge spécifique de la vie, doté de caractéristiques propres. Parallèlement, les sciences – en particulier la psychologie naissante – s'emparent de l'enfance comme objet d'étude, à travers des travaux menés à l'échelle internationale. La publication, en 1881, de *L'âme de l'enfant* par le physiologiste allemand Wilhelm Preyer, considéré comme l'un des premiers traités de psychologie infantile, ou encore les travaux du psychologue britannique James Sully et du philosophe américain John Dwey, témoignent de la constitution progressive d'un champ scientifique consacré à l'étude du développement de l'enfant. Ces recherches contribuent à légitimer l'idée selon laquelle les pratiques éducatives doivent s'adapter aux caractéristiques psychologiques et physiologiques des enfants. Parallèlement, ces évolutions s'accompagnent d'une transformation des cadres juridiques et institutionnels. Dans de nombreux pays occidentaux, la fin du XIXe siècle est marquée par l'adoption de lois visant à

protéger les enfants et à encadrer leur éducation. En France, la loi Roussel de 1874 encadre le travail des enfants, tandis que les lois de 1889 et 1898 renforcent la protection des enfants maltraités. Dans le même temps, l'école devient une institution centrale des États européens et l'instauration progressive de l'obligation scolaire – notamment à travers les lois Ferry de 1881 et 1882 en France – participe à une augmentation rapide des effectifs des écoles. Ce mouvement de massification, observable à l'échelle européenne, s'inscrit dans un double objectif : former une main-d'œuvre qualifiée adaptée aux besoins de l'industrialisation et contribuer à la formation de citoyens intégrés au cadre national. Cependant, cette extension de la scolarisation s'appuie sur des modèles pédagogiques largement hérités du XIXe siècle. En France, l'école de la Troisième République repose sur une organisation hiérarchisée de la classe, où maîtres et maîtresses incarnent l'autorité centrale et où les élèves disciplinés sont soumis à un enseignement magistral fondé sur la transmission descendante des savoirs. Les pratiques pédagogiques privilégient la répétition, la mémorisation et l'usage de manuels dans la perspective de la préparation au Certificat d'études primaires. Ce modèle, s'il permet une diffusion des savoirs fondamentaux, fait l'objet de critiques croissantes dès la fin du siècle, notamment en raison de son inadéquation supposée avec les nouvelles connaissances sur les enfants.

C'est dans ce contexte qu'émergent, à l'échelle européenne et nord-américaine, des expériences pédagogiques alternatives, rapidement regroupées sous l'appellation d'« Éducation Nouvelle ». Dès la fin du XVIIIe siècle, Johann Heinrich Pestalozzi développe, dans ses établissements successifs – Neuhof, Stans, Yverdon – une pédagogie centrée sur l'activité de l'enfant et le développement conjoint des dimensions intellectuelles, affectives et pratiques. À la fin du XIXe siècle, ces initiatives se multiplient et se structurent : la fondation de l'école d'Abbotsholme par Cecil Reddie en 1889, suivie par celle de Bedales en 1893 ou encore des *Landerziehungsheime* en Allemagne à partir de 1898, marque l'émergence des premières « écoles nouvelles ». Ces établissements, auxquels s'ajoutent la *Casa dei Bambini* de Maria Montessori (1907) ou l'école de l'Ermitage d'Ovide Decroly la même année, partagent un certain nombre de principes communs : centralité de l'enfant, valorisation de l'expérience, importance accordée à l'environnement et l'activité autonome. La création du Bureau international pour l'Éducation Nouvelle en 1921, témoigne de la structuration progressive de ce mouvement à l'échelle internationale. C'est dans ce cadre intellectuel et pédagogique que s'inscrivent les trajectoires de Célestin et Elise Freinet, auxquelles s'ajoute le contexte du lendemain de la Première Guerre mondiale.

I. Présentation du sujet

Le mouvement Freinet

Célestin Freinet, ancien combattant revenu blessé du front en 1917, développe une sensibilité particulière aux conséquences sociales et politiques de la guerre. Son engagement pédagogique est indissociable de cette expérience et il conçoit l'école comme un levier de transformations sociales susceptible de prévenir les violences futures et réintègre son métier d'instituteur avec un refus ancré de la guerre. Dès le début des années 1920, il publie des articles dans *L'École émancipée* – revue de la Fédération de l'enseignement et lieu d'expression des militants syndicaux et pédagogiques – où il participe aux débats sur le rôle de l'école dans les processus de révolution sociale. Il y critique notamment les méthodes traditionnelles et analyse les apports des pédagogies nouvelles et populaires de Maria Montessori, Ovide Decroly ou encore Charles Baudoin. Ses voyages et ses participations à des rencontres internationales jouent également un rôle important dans la formation de sa pensée. Sa présence au congrès de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle à Montreux en 1923, ainsi que ses visites d'écoles expérimentales en Allemagne et en Union Soviétique, nourrissent sa réflexion sans pour autant l'amener à adopter un modèle préexistant. À partir de 1924, dans sa classe de Bar-sur-Loup, Célestin Freinet engage une série d'expérimentations pédagogiques inspirées de ses précédentes expériences tout en développant de nouvelles techniques telles que le texte libre ou la correspondance interscolaire. Bien que moins connu et moins étudié, le rôle d'Élise Lagier-Bruno, devenue Élise Freinet en 1926, est également déterminant dans la conception de ces techniques pédagogiques. Par son engagement artistique, elle contribue à intégrer des pratiques telles que le dessin libre ou l'expression théâtrale, renforçant la dimension expressive et créative de la pédagogie Freinet.

Parallèlement, ces initiatives s'inscrivent rapidement dans une dynamique collective marquée par une diffusion croissante des pratiques et par la multiplication des désignations qui en témoignent. Au cours de l'entre-deux-guerres apparaissent en effet des termes tels que « classe Freinet », « instituteur.trice Freinet », « école Freinet », « technique Freinet » ou encore « pédagogie Freinet », révélant à la fois l'extension de ces pratiques et le flou qui entoure leur définition. Le nom même de Freinet tend ainsi à devenir un qualificatif générique, appliqué à des réalités scolaires diverses, parfois hétérogènes, constituant ce que Luc Bruliard et Gérald Schlemminger ont qualifié de « nébuleuse Freinet ». Ce glissement

sémantique traduit un processus d'appropriation progressive au sein duquel les « techniques Freinet » s'intègrent dans des contextes variés allant de classes uniques, aux classes isolées dans des établissements dits traditionnels, en passant par des établissements fonctionnant entièrement selon ces techniques, à l'image de l'école de Vence. Ce processus de diffusion s'accompagne d'une structuration progressive du mouvement à travers la mise en place d'institutions dédiées. La création, en 1926, du groupe de l'Imprimerie à l'école, puis de la Coopérative de l'Enseignement Laïc en 1927, marque des étapes importantes dans l'institutionnalisation d'un véritable mouvement Freinet. Ces structures s'appuient sur un ensemble de publications variées – revues pédagogiques et spécialisées, bulletins locaux et internes, revues d'enfants etc. – qui participent à la circulation des pratiques. Par la suite, la création de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) en 1947, puis de la Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne (FINEM) en 1957, contribue à renforcer cette organisation. L'ensemble de ces institutions structurant le mouvement de l'École Moderne, organisent, par ailleurs, de nombreuses formes de rencontres – congrès, journée d'études, stages ou groupes de travail – qui favorisent les échanges entre praticiens et participent à l'élaboration collective des pratiques. Toutefois, cette organisation demeure souple, sans inscription formelle unifiée, ce qui rend parfois difficile la délimitation précise de ses contours comme de ses effectifs et posent des questions qui seront notamment l'objet des recherches présentées ici : que signifie être engagé dans le mouvement Freinet ? Quelles sont les modalités, les formes, les degrés des engagements ? Ainsi, le mouvement de l'École Moderne désigne un ensemble complexe, à la fois structuré et pluriel, d'acteurs engagés. La somme de ces composantes, envisagées dans leurs interactions et leur complémentarité, constitue le cadre d'existence des expériences vécues par ces acteurs, que ce mémoire se propose d'étudier.

Les éducateurs et les éducatrices

Dans le mouvement qu'ils élaborent, Elise et Célestin Freinet attribuent à ses membres la dénomination d'« éducateur » et d'« éducatrice », afin de désigner l'ensemble des acteurs – hommes et femmes – engagés, à des degrés divers dans la mise en œuvre, la réflexion et la diffusion des techniques pédagogiques. Elle renvoie en premier lieu aux instituteurs.trices du primaire et aux professeur.e.s des collèges et des lycées, qui constituent le socle du mouvement, aussi appelés les « praticiens » dans la mesure où ils font usage de ces pratiques quotidiennement dans leurs classes. Toutefois, cette catégorie ne saurait se limiter à ces seuls acteurs : elle englobe également d'autres professionnels de l'éducation – inspecteurs.trices,

psychologues, formateurs.trices ou pédagogues – qui, par leurs écrits, leurs interventions et leur participation aux réseaux du mouvement, contribuent à sa structuration et à sa légitimation. Le choix même des termes « éducateur » et « éducatrice » n'est pas neutre et s'inscrit dans une volonté de rupture avec les représentations dominantes de l'école traditionnelle. Dans le modèle scolaire hérité du XIXe siècle, l'institution est souvent perçue comme un espace fortement hiérarchisé, où la figure du maître ou de la maîtresse incarne, selon eux, une autorité sévère, garante de l'ordre et du travail. Ainsi, ce choix lexical présent de manière récurrente dans les sources du mouvement et jusque dans le titre de sa principale revue, *L'Éducateur*, marque une volonté de transformation profonde du rôle de l'enseignant.e. Le terme d'éducateur.trice induit le passage à un rapport horizontal à l'autorité et aux savoirs. Le maître ou la maîtresse n'est plus le seul détenteur des apprentissages qu'ils imposent à travers des activités strictement prescrites, mais crée les conditions permettant aux élèves de s'engager dans des processus de recherche et d'expérimentation. De la même manière, l'inspecteur.trice n'est plus en position de domination vis-à-vis de ses confrères et consœurs mais devient un conseillé protecteur. Cette redéfinition des rôles s'accompagne d'une pluralité de fonctions qui varient selon le degré d'engagement. L'éducateur.trice – au sens large que nous avons défini – est à la fois apprenant et formateur, praticien et producteur des savoirs pédagogiques. Toutefois, ce choix s'explique aussi par une évolution des intentions quant à la manière de concevoir et d'exercer le métier. Analysant le changement d'intitulé du ministère de l'Instruction publique à celui de l'Éducation nationale en 1932, Pierre-Eugène Muller propose une distinction entre l'acte d'instruire et l'acte d'éduquer qui éclaire les aspirations des acteurs engagés dans le mouvement Freinet[3]. Ainsi, l'« éducation » relèverait d'un projet, d'un plan de formation complète de l'individu, tandis que l'« instruction » limiterait l'intervention de l'adulte à l'acquisition des connaissances fondamentales. Nous emploierons donc les termes d'« éducateur » et d'« éducatrice » pour désigner l'ensemble de ces acteurs, en tant qu'ils participent, chacun à leur manière, à la mise en œuvre et à la vie du mouvement Freinet et qu'ils portent en eux un projet éducatif pour leurs élèves.

Les élèves

Cependant, pour comprendre pleinement la portée de leur action, encore faut-il préciser à qui ils s'adressent. Dans le cadre de ces recherches, les « élèves » désignent, assez

[3] MULLER Pierre-Eugène, « L'école en débats. De l'instruction publique à l'éducation nationale », *Mots. Les langages politiques*, n°61, 1999, p. 149-156.

simplement, les enfants scolarisés dans les classes où sont mises en œuvre les pratiques pédagogiques Freinet. Dans le modèle scolaire traditionnel, l'élève est généralement envisagé comme un « réceptacle[4] » passif de savoirs – pour reprendre l'expression de François Dubet. Une position rattachée à une certaine conception de l'enfance, qu'Antoine Prost vient nuancer dans l'introduction de sa vaste histoire de l'éducation depuis 1930, en rappelant que de nombreux facteurs contribuent au caractère magistral de l'enseignement : l'étendu des programmes qui nécessite des méthodes économes en temps, les salles de classes étroites et bruyantes ne permettant que difficilement les travaux collectifs, l'emploi du temps haché en tranches horaires etc. « Puisqu'il s'agit d'économie, le cours magistral est à coup sûr la pédagogie la plus économique[5] ». À l'inverse, les techniques Freinet proposent une redéfinition profonde de cette position puisque l'élève y est perçu comme un acteur à part entière de ses apprentissages et de son environnement que sont la classe et l'école. Cette conception se traduit concrètement par des dispositifs qui placent les élèves en situation de production, d'échange et de responsabilités. En ce sens, ils ne sont pas uniquement les destinataires de la pédagogie Freinet, mais également des acteurs du mouvement lui-même, dans la mesure où leurs productions, leurs expériences et leurs interactions alimentent les pratiques et les réflexions. Il convient toutefois de préciser que l'appellation d'« élèves » renvoie à une catégorie située : celle de l'enfant dans le cadre scolaire. Si son usage s'impose ici en raison de l'objet d'étude, nous reprenons les mots d'Éric Alary pour rappeler qu'il ne saurait oublier que les enfants ne se réduisent pas à ce seul statut, ils sont :

> « Le reflet et le produit de leur environnement. Ils sont façonnés par leur temps et les mœurs de la société dans laquelle ils vivent. Il y a donc autant d'enfances qu'il y a d'enfants et d'environnements socioculturels. Certains sont paysans, d'autres citadins ; certains sont issus de familles aisées, d'autres de familles pauvres. Ils portent en eux des croyances, des représentations, des idées politiques, une culture locale et une éducation[6] »

C'est donc l'ensemble de ces éléments que les élèves emportent avec eux lorsqu'ils franchissent le seuil de la classe et ainsi, l'élève est indissociable de l'enfant qu'il est en dehors de l'école. Il apparaît alors indispensable de tenir compte des contextes économiques, sociaux et culturels dans lesquels ces dernières évoluent pour comprendre et analyser les

---

[4] DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Editions du Seuil, 1996, p. 70.
[5] PROST Antoine, « Introduction », *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'École et la Famille dans une société en mutation depuis 1930*, Paris, Éditions Perrin, 2004, p. 47.
[6] ALARY Éric, *Histoire des enfants. Des années 1890 à nos jours*, Paris, Passés Composés, 2022, p. 12-13.

expériences vécues par les élèves et les éducateurs.trices, au cœur de ces recherches. Dès lors, ces déterminations pèsent aussi sur les finalités assignées à l'école et conditionnent, en partie, sa capacité à constituer un véritable lever d'émancipation.

Quelle école ?

Les enfants vont à l'école. Mais de quelle école parle-t-on ? Derrière cette apparente évidence se cachent des réalités plurielles : grands établissements urbains, classes uniques rurales, écoles maternelles, primaires ou encore primaires supérieures, tous les élèves ne vont pas à la même « école ». Cette pluralité des cadres scolaires s'inscrit, dans la seconde moitié du XXe siècle, dans une organisation héritée de l'école de la Troisième République, caractérisée par la multiplication des niveaux et des filières et en constante évolution. La période étudiée est, en ce sens, marquée par des réformes successives qui prolongent les évolutions antérieures et contribuent à transformer profondément l'institution, si bien que l'école du début de la période n'est plus la même que celle de sa fin. Ainsi, comme le souligne Antoine Prost concernant « l'école » ; « plus que le singulier, conviendrait ici le pluriel de la diversité : il n'y a pas un système éducatif, mais des établissements d'enseignements[7] ». Il importe dès lors de préciser les types d'établissements auxquels cette étude s'intéresse. L'organisation scolaire de la seconde moitié du XXe siècle repose sur l'obligation scolaire, initialement de 6 à 13 ans, puis prolongée jusqu'à 16 ans par la réforme Berthoin de 1959. Autour de ce socle, l'enseignement se déploie en dispositifs complémentaires : en amont les classes enfantines (intégrées aux écoles primaires), les écoles maternelles (établissements distincts) et les sections enfantines (intégrées au sein même des classes primaires) accueillent les enfants de moins de six ans. En aval, la demande des familles souhaitant une formation plus poussée pour leurs enfants a conduit à la création des Écoles Primaires Supérieures (EPS) – établissements autonomes – et des Cours Complémentaires (CC) sous la forme de classes à l'intérieur des écoles primaires. Au-delà de 14 ans, l'enseignement se structure en plusieurs filières : l'enseignement général long est assuré par les lycées classiques et modernes tandis que l'enseignement professionnel long est proposé par les lycées techniques. L'enseignement général court, dispensé dans les Collèges d'Enseignement Général (CEG), succède aux cours complémentaires, de même que l'enseignement professionnel dans les Collèges d'Enseignement Technique (CET), à partir de

[7]PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, op. cit.,* p. 20-21.

la loi Berthoin de 1959. Dans le cadre de ces recherches, l'étude se concentre sur les CC, les CEG et les CET, où les techniques Freinet ont été expérimentées ainsi que sur les quelques classes de lycées pour lesquels des archives et des traces de mise en œuvre de ces pratiques ont été identifiées. La réforme Berthoin introduit également un cycle d'observation de deux ans (6e et 5e) destiné à orienter les élèves vers ces différentes filières. Cependant, face aux limites de ce dispositif, la réforme Fouchet de 1963 crée un premier cycle unifié en établissements autonomes allant de la 6e à la 3e au sein des CEG ou de nouveaux établissements que sont les Collèges d'Enseignement Supérieur (CES). Bien que l'organisation scolaire soit complexe et diversifiée, ce mémoire se propose d'étudier les expériences vécues des élèves et des éducateurs.trices au sein de ces différents lieux d'enseignement – écoles primaires, CET, CEG, CES, lycées – où la pédagogie Freinet a été expérimentée. Ces perspectives permettent d'appréhender toutes les richesses des expériences et situations scolaires et éducatives.

Au-delà de la diversité des établissements, la variété des situations de classes est encore plus marquée. Selon l'implantation géographique de ces dernières et le nombre d'élèves, les configurations et les conditions de classes varient considérablement, si bien qu'un élève peut vivre une scolarité très différente de celle d'un autre enfant du même âge mais dans un autre lieu. Lorsqu'ils sont suffisants, les effectifs permettent l'organisation de classes par niveaux, correspondant, plus ou moins, à des classes d'âges. Cependant, de nombreuses classes regroupent plusieurs niveaux en raison de contraintes numériques et matérielles, avec pour extrême les écoles à classe unique, où peuvent être accueillis des élèves allant de sections enfantines aux classes de fin d'études. Cependant, en raison de contraintes liées aux effectifs et aux ressources matérielles, de nombreuses classes regroupent plusieurs niveaux. Cette organisation peut aller jusqu'à l'école à classe unique, qui accueille des élèves de la section enfantine jusqu'aux classes de fin d'études. À l'intérieur de ces classes, des distinctions peuvent également être opérées en fonction des capacités scolaires des élèves. C'est le cas des classes de perfectionnement – « créées pour les enfants arriérés des deux sexes[8] » – bien que cette différenciation ne se traduise pas toujours dans l'espace – les élèves de ces sections étant souvent intégrés au sein des classes traditionnelles. Au collège, les rapports entre éducateurs.trices et élèves, et l'application des techniques Freinet varient selon

[8] Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

la filière fréquentée. L'ensemble de ces disparités, tant dans les modalités d'enseignement que d'apprentissage, constitue un facteur essentiel et riche à prendre en compte. Il conduit également à s'interroger sur ce qui se joue à l'intérieur de la classe, sur les quotidiens scolaires. Or, « conjuguer au quotidien le temps de l'école primaire nous projette d'emblée dans cette boîte noire qu'est la classe. Que se passe-t-il donc à l'intérieur de celle-ci ?[9] ». En s'intéressant aux expériences vécues, ces recherches tentent d'ouvrir cette « boîte noire » telle qu'elle est décrite par Régine Sirota, Pierre Caspard[10] ou encore Anne-Marie Chartier[11], en tentant de comprendre comment se vivent les interactions, les apprentissages et les pratiques pédagogiques à l'école, extérieurement à ce qui en définit le fonctionnement (règlement, programmes, discipline etc.).

Les expériences vécues

En sciences sociales, la notion « d'expérience vécue » est à la fois riche et théoriquement complexe, ce qui nécessite d'en expliciter les contours pour en faire un outil opérant d'analyse. Elle renvoie aussi bien au processus de réappropriation du sens du vécu par les individus et un processus d'apprentissage par l'activité pratique[12]. En effet, peu exploitée en histoire, l'étude des expériences vécues nécessite une approche socio-historique par l'emprunt d'outils sociologiques qui permettent de saisir l'école non seulement comme une institution, mais comme un espace d'appropriation, d'interactions et de constructions subjectives, impliquant à la fois les élèves et leurs éducateurs.trices. Cette approche invite à déplacer le regard vers les pratiques sensibles et les significations que les acteurs attribuent à leur quotidien scolaire. Comme l'a montré François Dubet, il convient de dépasser la notion de « rôle d'élève » pour lui substituer celle d'« expérience scolaire », entendue comme « le versant subjectif du système scolaire[13] ». L'élève ne peut être considéré comme un simple réceptacle des normes de l'école, ni comme le produit des socialisations familiale et scolaire ; il est un acteur qui s'approprie, interprète et construit son expérience. Ce « processus de subjectivation[14] » se veut aussi transposable aux éducateurs et éducatrices dont l'analyse des

---

[9] SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988, p. 9.
[10] CASPARD Pierre (dir.), *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leurs évaluations 1720-1830*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1990.
[11] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et l'écriture obligatoire*, Paris, Retz, 2022.
[12]RIX-LIEVRE Géraldine, CAHOUR Béatrice, GUIBOURDENCHE Julien, « Partir de l'« expérience vécue » pour comprendre l'activité humaine » *Revue d'anthropologie des connaissances*, n°18-1, 2024.
[13] DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Editions du Seuil, 1996, p. 13.
[14]*Ibid*., p. 97.

expériences vécues nécessite de sortir d'une approche par le métier, par le rôle, s'attardant sur les directives pédagogiques et les attendus officiels. Ainsi, les acteurs élaborent, à partir des cadres imposés, des manières propres de faire, de comprendre et de se situer dans l'espace scolaire. L'étude des expériences vécues recouvre dès lors un ensemble de terrains qui dépasse largement le seul face-à-face pédagogique. Lorsque François Grèzes-Rueff et François Leduc se proposent d'étudier la « vie scolaire » reprenant les analyses de Michel Soussan[15], ils énumèrent un ensemble de domaines dans lesquels cette dernière s'étend : « organisation du temps scolaire, projet d'établissement, règlement intérieur, travail personnel, soutien, information sur l'orientation et les carrières, santé, hygiène, sécurité, aménagement des espaces de la vie lycéenne, activités sportives, culturelles et périscolaires […] ainsi que les relations que l'élève noue avec ses condisciples et avec les personnels de l'établissement[16] ». L'ensemble de ces dimensions de la vie des établissements scolaires constituent le cadre dans lequel se déploient les expériences vécues, tant dans les actions que les acteurs sont amenés à accomplir que dans les formes de subjectivités qu'elles contribuent à façonner. Cependant, à l'inverse de ces deux auteurs qui précisent que les contenus et méthodes d'enseignement ne seront pas au cœur de leur propos, les analyses présentées ici laissent une large place aux pratiques pédagogiques tout en reprenant une précaution énoncée par Anne-Marie Chartier ; elles « ne sont donc évoquées qu'en fonction de la valeur d'usage qu'elles ont pu avoir "au ras de la classe"[17] ». Au-delà des contraintes normatives et officielles, la sociologie du quotidien scolaire invite à une précaution double : « l'expérience scolaire doit être considérée comme fortement déterminée socialement dans la mesure où chaque logique de l'action relève d'un mode de détermination spécifique[18] ». Tout en mesurant que ces facteurs ne contraignent pas l'expérience dans la mesure où les sujets les modulent et les agencent pour construire leurs propres expériences. Ainsi apparaît ce que la sociologie de l'éducation désigne comme le *curriculum réel*, « en tant qu'ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui sont censées engendrer des apprentissages[19] ». Dans le cadre de la pédagogie Freinet, élèves et éducateurs.trices sont engagés dans des processus d'appropriation de techniques spécifiques tout en étant confrontés aux contraintes

[15] SOUSSAN Michel, « Vie scolaire. Approche socio-historique », *Revue française de pédagogie*, n°83, 1988.
[16] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 5.
[17] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2007, p. 8.
[18] DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *op. cit*., p. 66.
[19] SIROTA Régine, « Le métier d'élève », *op. cit.,* p. 89.

institutionnelles, matérielles et sociales faisant intégralement partie de leurs expériences scolaires. Ces recherches prennent appui sur des écoles et des classes Freinet situées dans des contextes sociaux et culturels variés qui, nous l'avons souligné, présentent des configurations internes très différenciées. Cette hétérogénéité recherchée est alors à l'origine d'une pluralité d'expériences qu'il s'agit de restituer sans se laisser aller à des généralisations artificielles en articulant à la fois expériences individuelles et collectives, singulières et partagées. Dès lors l'enjeu est de parvenir à tenir ensemble la spécificité des situations observées et une compréhension plus générale des phénomènes étudiés. Ainsi, en s'intéressant à ces expériences vécues dans une acceptation large – prenant en compte l'ensemble de ces dimensions évoquées – il devient possible d'analyser ce que la pédagogie Freinet produit tant du côté des élèves, envisagés comme futurs citoyens, que des éducateurs.trices, eux-mêmes inscrits comme acteurs du monde contemporain. Ces interrogations prennent alors une portée particulière dans la mesure où les techniques Freinet revendiquent explicitement une transformation des rapports éducatifs et des finalités de l'école. Elles conduisent ainsi à interroger leur potentiel émancipateur en le replaçant dans les univers sociaux de leurs acteurs et dans les contextes historiques qui ont façonné sa diffusion, ses appropriations et ses recompositions.

L'émancipation

La notion d'émancipation possède une histoire longue et des significations multiples. Issue du droit romain, où elle désigne l'affranchissement d'une autorité ou d'une tutelle, elle acquiert progressivement une dimension philosophique, politique et pédagogique. Au XVIIIe siècle, la philosophie des Lumières lui donne une portée nouvelle. Dans son texte *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), Kant définit l'émancipation comme la sortie de l'état de minorité, c'est-à-dire la capacité pour chacun de faire usage de sa propre raison sans la direction d'autrui. L'émancipation apparaît alors comme un processus intellectuel fondé sur l'autonomie du jugement et le refus des tutelles qui empêchent les individus de penser par eux-mêmes. Dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791), Condorcet prolonge cette réflexion en donnant à l'émancipation sa dimension pédagogique, faisant de l'instruction un levier central. Selon lui, les individus ne disposent pas tous des mêmes aptitudes ou talents, et ces différences ne peuvent être totalement supprimées. L'enjeu n'est donc pas d'assurer une stricte égalité des savoirs, mais de garantir à chacun un niveau d'instruction suffisant pour empêcher que les écarts de connaissances ne se traduisent par des rapports de dépendance ou de domination. L'instruction publique doit ainsi permettre à tous les citoyens d'exercer leur

jugement et de participer à la vie politique en égaux. Pour Condorcet, la domination repose moins sur l'ignorance que sur l'appropriation et la monopolisation des savoirs par une minorité. L'émancipation passe alors par une diffusion large des connaissances, condition nécessaire à la liberté et à l'égalité civiques. Au XIXe siècle, sous l'effet des transformations liées à l'industrialisation et à l'essor du mouvement ouvrier, la notion se déplace vers une critique des rapports sociaux de domination réinvestie par les traditions socialistes et marxistes. Chez Marx, qui l'a longuement théorisée, elle devient indissociable de la question travail – les hommes s'émancipent par le travail mais doivent également s'émanciper du travail – et du projet politique de la lutte des classes. L'émancipation ne concerne plus uniquement la conquête d'une autonomie individuelle ; elle devient également un projet collectif visant à transformer les conditions sociales qui produisent l'exploitation, l'aliénation ou les inégalités. Cette articulation entre dimension individuelle et dimension collective demeure au cœur des réflexions contemporaines sur l'émancipation. Dans des réflexions plus contemporaines, les travaux d'Axel Honneth permettent d'introduire la question de la reconnaissance. Pour cet auteur, l'émancipation ne consiste pas seulement à se libérer de contraintes extérieures, mais elle suppose également que chacun puisse être reconnu comme sujet à part entière. La confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi se construisent dans des relations de reconnaissance qui conditionnent la possibilité même d'agir. Enfin, Jacques Rancière propose une conception particulièrement influente de l'émancipation en éducation. Dans *Le Maître ignorant* (1987), il affirme que l'émancipation repose sur le principe de l'égalité des intelligences. Il ne s'agit pas de conduire progressivement un individu vers une capacité qu'il ne posséderait pas encore, mais de partir du postulat qu'il est déjà capable de comprendre, de chercher et de penser. L'émancipation consiste alors moins à transmettre qu'à permettre à chacun de reconnaître et d'exercer sa propre puissance intellectuelle. Elle suppose une relation pédagogique fondée sur la confiance dans les capacités de l'autre et sur son autorisation à penser et à agir par lui-même. Ces différentes traditions irriguent largement les mouvements de rénovation pédagogique du XXe siècle comme celui de Célestin et d'Élise Freinet qui font de l'émancipation, un horizon central de leur projet éducatif. Les références qu'ils emploient et citent sont multiples : Montaigne, Rabelais ou Rousseau pour leur critique de l'enseignement verbal et leur défense d'une éducation fondée sur l'expérience ; Ferrière, Claparède, Dewey, Piaget ou encore Pavlov pour leurs réflexions sur le développement de l'enfant ; Paul Robin, Francisco Ferrer et Sébastien Faure pour leur volonté de construire une école porteuse de transformation sociale. Dans les écrits des Freinet comme dans ceux de nombreux militants du mouvement, l'émancipation se décline à travers des notions voisines

telles que la « libération », le « travail », la « coopération » ou la « Vie », qui renvoient toutes à l'idée d'un développement de l'autonomie et du pouvoir d'agir. Ainsi, l'émancipation ne constitue pas une notion univoque mais recouvre des conceptions différentes (sociales, politiques, intellectuelles, existentielles) selon les contextes et les projets politiques et sociaux auxquels elle est associée. En s'appuyant sur les travaux des chercheurs qui ont théorisé la notion d'émancipation, notamment dans le cadre scolaire, à l'image de Guillaume Caron, Philippe Meirieu, François Galichet ou encore Michel Fabre, ces recherches questionnent l'émancipation comme processus de libération par lequel un individu se dégage des déterminismes, des tutelles et des préjugés qui pèsent sur lui et sur son environnement, pour devenir auteur de lui-même et de sa transformation, en lien avec les autres. Elle implique ainsi une prise de conscience de soi, le développement d'un esprit critique et la capacité d'agir sur le monde. Comme le souligne Paulo Freire, « nul n'émancipe personne, nul ne s'émancipe tout seul[20] » : l'émancipation est toujours relationnelle et inscrite dans un monde commun. Dès lors, l'émancipation ne peut être pensée uniquement comme une démarche individuelle. Certes, elle comporte une dimension individuelle, puisqu'elle renvoie à la conquête d'une autonomie intellectuelle et existentielle, à la capacité de penser par soi-même : elle relève ici de la liberté. Mais elle possède tout autant une dimension collective, car les rapports de domination, les déterminismes sociaux et les possibilités d'agir s'inscrivent dans des cadres sociaux. S'émanciper, c'est aussi transformer ces cadres avec les autres, dans une perspective de justice : elle renvoie alors à l'égalité. Le concept de subjectivation permet précisément d'articuler ces deux dimensions, en montrant que l'individu se construit toujours dans et par le collectif. Ainsi, l'émancipation se situe à l'articulation de la liberté et de l'égalité, du développement personnel et de la transformation sociale. Sur le plan pédagogique, cela suppose la mise en œuvre de dispositifs permettant de prendre conscience de soi, de sa subjectivité et de sa capacité à être auteur, en lien avec les autres, de sa propre transformation et de celle du monde qui nous entoure. S'émanciper suppose également de se reconnaître capable d'agir collectivement en vue de la transformation sociale, dans une perspective d'égalité articulée à la liberté. Contrairement à l'autonomie, qui permet de se diriger au sein d'un monde déjà constitué, l'émancipation vise la transformation collective de ce monde. Enfin, ce processus requiert un élan intérieur, nourri par des expériences d'autorisation, de prise de conscience de soi et de reconnaissance de sa propre valeur. Une pédagogie orientée

[20] Cité par Philippe Meirieu ; MEIRIEU Philippe, « Émancipation », *Dictionnaire inattendu de Pédagogie*, Paris, ESF Sciences humaines, 2021, p. 4.

vers l'émancipation permettrait, à travers des dispositifs, de faire l'expérience de la construction des savoirs, de l'exercice de l'esprit critique, d'une pensée non dogmatique et d'une curiosité intellectuelle, contribuant ainsi au développement de structures cognitives dans la dimension intellectuelle. Sur le plan social, elle impliquerait d'expérimenter la sortie des déterminismes et des rapports de domination, tout en favorisant des logiques de non-exclusion et de reconnaissance mutuelle. Dans le cas du mouvement Freinet, cette ambition semble se traduire par la mise en œuvre de techniques pédagogiques qui entendent modifier les rapports traditionnels entre maîtres, élèves et savoirs. Le texte libre, l'imprimerie scolaire, la correspondance interscolaire, le conseil coopératif ou encore le tâtonnement expérimental apparaissent ainsi comme autant de dispositifs visant à accorder une place plus importante à l'activité, à la parole et à l'initiative des élèves. Ces pratiques sont fréquemment présentées par leurs promoteurs comme des moyens de développer l'autonomie, la responsabilité et la participation des enfants à la vie collective de la classe. Toutefois, il convient de s'interroger sur les formes réelles d'émancipation que les acteurs du mouvement associent à ces pratiques pédagogiques, ainsi que sur les évolutions de ces conceptions au fil du temps. L'ambition portée par le mouvement Freinet paraît en effet s'inscrire, dès ses origines, dans une perspective sociale et politique plus large que la seule réussite scolaire. Les écrits de Célestin et Élise Freinet laissent voir que l'enjeu ne réside pas uniquement dans l'émancipation individuelle des enfants, mais également dans la transformation des rapports sociaux et culturels qui structurent les milieux populaires dont ils sont issus. Les enfants étant souvent envisagés comme les futurs citoyens de la société à venir, l'école apparaît alors comme un espace susceptible de contribuer à des transformations sociales plus larges. Ces perspectives ouvrent également la voie à une réflexion plus critique de la portée réellement émancipatrice de la pédagogie Freinet : Quelles formes d'émancipation les acteurs du mouvement Freinet cherchent-ils à promouvoir ? À travers quels dispositifs pédagogiques cette ambition est-elle mise en œuvre ? Comment la place accordée aux cultures populaires est-elle pensée et investie par les enseignants dans un contexte marqué par de profondes transformations scolaires et sociales ? Enfin, comment ce projet évolue-t-il sous l'effet de la massification de l'enseignement, de l'allongement des scolarités et des mutations culturelles de la seconde moitié du XXe siècle ? Ces évolutions conduisent-elles à des redéfinitions, des tensions ou des divergences quant aux finalités émancipatrices de la pédagogie Freinet ? En effet, le passage d'instituteurs et d'institutrices engagés dans les écoles rurales des années 1950 à des enseignants davantage issus des classes moyennes et exerçant dans des contextes urbains ou périurbains s'accompagne vraisemblablement d'un déplacement des préoccupations

éducatives, sociales et politiques. L'émancipation ne peut donc être envisagée comme une finalité stable et figée. Elle apparaît plutôt comme une notion historiquement située, dont les significations, les usages et les pratiques se reconfigurent au gré des transformations de l'école, des politiques éducatives et des structures sociales. L'un des objectifs de ce travail sera précisément de comprendre comment cette idée d'émancipation a été définie, mobilisée et transformée au sein du mouvement Freinet, ce qui nécessite au préalable de poser le cadre spatial mais aussi temporel – dont nous avons esquissé de premiers éléments – afin de situer les analyses dans leur contexte.

Le cadre spatial étudié

Le cadre spatial de la recherche couvre l'ensemble de la France métropolitaine afin de prendre en compte la diversité des contextes socio-économiques, culturels et territoriaux dans lesquels s'inscrivent les classes Freinet. Il s'agit de ne pas se limiter à des terrains localisés, mais d'analyser la manière dont cette pédagogie se déploie dans des réalités scolaires contrastées, selon les milieux sociaux et les configurations d'établissements. Ce choix permet d'observer des situations variées, entre espaces ruraux et urbains, territoires industriels ou agricoles, et régions différemment touchées par les transformations scolaires et sociales de la seconde moitié du XXe siècle. L'étude intègre également certains espaces coloniaux français des années 1950 et 1960. Par « colonies françaises » sont entendues les colonies et les protectorats placés sous administration française, pour lesquels des classes et écoles Freinet ont laissé des archives (Congo, Sénégal, Tunisie, Madagascar, Algérie, Maroc) ; en revanche, les territoires placés sous tutelle internationale, pour lesquels la France n'était pas l'unique puissance administrante, sont exclus du corpus. Ce choix ne vise pas à produire une histoire de l'école en contexte colonial, mais à analyser les classes Freinet dans leurs échanges avec celles de la métropole. Les correspondances scolaires, circulations de journaux et échanges de pratiques constituent des éléments centraux du mouvement révélant des réseaux d'interactions et l'ouverture au monde revendiquée par cette pédagogie dans un contexte de développement des discours autour des notions d'« enfants du monde » et de « citoyens du monde ».

La période étudiée

Le cadre temporel retenu pour cette étude s'étend de 1945 à 1975. L'année 1945 constitue un point de départ pertinent, marqué par la réouverture de nombreuses classes et écoles fermées ou partiellement désorganisées durant la Seconde Guerre mondiale. Célestin Freinet est lui-même interné dès 1940 et disparaît de la vie publique jusqu'en 1944 ; durant

cette période, il poursuit néanmoins un important travail de réflexion théorique et rédige plusieurs ouvrages majeurs. La sortie de guerre correspond ainsi à un moment de recomposition et de relance pour le mouvement Freinet, symbolisé notamment par la réapparition, le 14 février 1945, de la revue phare du mouvement L'Éducateur. Cette période marque les grands commencements d'un modèle pédagogique désormais doté d'un socle théorique suffisamment structuré pour permettre sa diffusion et son extension. À l'autre extrémité de cette étude, l'année 1975 constitue une borne chronologique pertinente à plusieurs titres. En effet, les années qui suivent les évènements de Mai 1968 forment un moment d'effervescence pédagogique et éducative caractérisé par une forte remise en cause des formes traditionnelles d'autorité et d'enseignement, stimulant un regain d'intérêt pour les pédagogies alternatives et contribuant à réinterroger les regards portés sur les enfants. Les acteurs du mouvement Freinet sont directement traversés par ces évolutions, réinterrogent leurs pratiques et les finalités de leur projet éducatif. Cette période est également marquée par une diffusion progressive de certains des principes Freinet au sein de l'enseignement dit traditionnel – parfois de manière partielle et décontextualisée – soulevant alors la question de la préservation du projet émancipateur initial face aux logiques d'appropriation institutionnelle. Finalement la loi du 11 juillet 1975, du nom du ministre de l'Éducation nationale René Haby, constitue un repère structurant dans l'organisation du système scolaire français. Elle met fin à l'organisation de la scolarité en filière en supprimant la distinction entre CES et CEG et crée le collège unique, affirmant ainsi l'objectif de démocratisation scolaire et d'égalité des chances – fût-il imparfait – à l'échelle nationale. Elle ouvre également une nouvelle période marquée par une normalisation accrue du système éducatif, dans laquelle les marges d'expérimentation dont avait bénéficié le mouvement Freinet tendent à se réduire. De plus, les trente années qui suivent la renaissance du mouvement Freinet après la Seconde Guerre mondiale correspondent à ce qui peut être qualifié d'âge d'or de celui-ci. La mort de Célestin Freinet en 1966 marque en effet le début d'une période de fragilisation où le mouvement se polarise progressivement, traverse des tensions internes et perd en influence dans le champ pédagogique. Dans cette perspective, achever les analyses présentées dans ce mémoire en 1975 permet d'étudier le projet émancipateur du mouvement Freinet dans un contexte où il parvient à maintenir une certaine cohérence et autonomie avant les recompositions qu'entraînent à la fois la réforme Haby et les difficultés internes qui le traversent dans la décennie suivante. Toutefois, les décennies comprises entre 1945 et 1975 ne constituent pas pour autant une période calme dépourvue de transformations, mais sont au contraire traversées par des évolutions sociales, politiques et scolaires profondes.

1945-1975 : quels contextes ?

Il est particulièrement difficile de dresser un panorama homogène de la période allant de 1945 au milieu des années 1970, tant celle-ci est traversée par des évolutions rapides, multiples et souvent non linéaires, touchant simultanément les structures sociales, les modes de vie et le système scolaire. Loin d'une continuité stable, ces trois décennies constituent une phase de recomposition profonde de la société française, dans laquelle les transformations économiques, culturelles et éducatives s'entrelacent étroitement. La sortie de guerre correspond à un contexte national profondément marqué par les conséquences de la Seconde Guerre mondiale. La France doit alors faire face à une vaste entreprise de reconstruction matérielle, économique et morale. Les pénuries persistent jusqu'à la fin des années 1940, l'inflation atteint près de 48%[21], le rationnement alimentaire n'est définitivement supprimé qu'en 1949 et une importante crise du logement touche encore une partie de la population. Les historiens estiment à 1,3 millions d'enfants sans foyer à la Libération dont plus de 250 000 orphelins[22]. De nombreuses infrastructures scolaires – près de 10 000 écoles et plusieurs milliers de classes[23] – ont été détruites ou gravement endommagées par les combats. Dans certaines régions sinistrées, les enfants suivent les cours dans des bâtiments provisoires et des milliers de familles vivent encore dans des baraquements précaires, tandis que l'État engage un effort considérable pour reconstruire les établissements et rétablir les conditions d'une scolarisation normale. Dans ce contexte, l'école se voit investie d'une mission essentielle : contribuer à la reconstruction démocratique du pays et former les nouveaux citoyens. L'enfance occupe alors une place croissante dans les préoccupations publiques et s'accompagne du développement des politiques familiales, de l'essor de la puériculture et d'une attention renouvelée portée à la santé et à l'éducation des enfants. Toutefois, les réalités sociales demeurent fortement contrastées. Les conditions de vie restent souvent difficiles dans les milieux populaires, tant urbains que ruraux, et les inégalités d'accès aux ressources matérielles, culturelles et scolaires demeurent importantes. Le système éducatif reste largement structuré par des mécanismes de sélection sociale qui orientent majoritairement les enfants des classes ouvrières et agricoles vers des études courtes. Dans ce contexte, la valorisation des cultures populaires, du travail manuel et de l'expérience vécue occupe une

[21] ALARY Éric, *Histoire de la vie quotidienne en France au XXe siècle*, Paris, Nouveau Monde Editions, 2024, p. 177.
[22] ALARY Éric, *Histoire des enfants, op. cit*., p. 200.
[23]ALARY Éric, *Histoire de la vie quotidienne en France au XXe siècle, op. cit.,* p. 191.

place centrale dans le projet Freinet. Elle apparaît à la fois comme un moyen de reconnaître la dignité des savoirs issus des milieux populaires et comme un levier de lutte contre les formes de domination culturelle produites par l'institution scolaire.

À partir du milieu des années 1950 et plus encore durant les années 1960, le contexte social et scolaire connaît toutefois des transformations importantes. Portée par la croissance économique qui s'amorce dès le début des années 1950, la société française se modernise rapidement. L'élévation du niveau de vie, la diffusion des équipements ménagers, l'essor de l'automobile, des loisirs et de la consommation transforment les modes de vie. L'exode rural s'accélère tandis que l'urbanisation progresse fortement : la population agricole diminue rapidement, les campagnes se mécanisent et les emplois du secteur tertiaire connaissent une expansion continue. Ces mutations contribuent à brouiller progressivement les frontières traditionnelles entre monde rural et monde urbain et modifient profondément les univers sociaux dans lesquels évoluent les élèves. Ces évolutions affectent également le système éducatif. L'allongement de la scolarité obligatoire à seize ans en 1959 et la massification de l'enseignement modifient en profondeur les trajectoires des enfants, tandis que les réformes de la formation des enseignant.e.s transforment les modalités de professionnalisation de corps. Le baby-boom, qui s'est amorcé dès le lendemain de la guerre, entraîne ce que plusieurs historiens ont qualifié d'« explosion scolaire[24] » à savoir une croissance spectaculaire des effectifs scolaires : les écoles maternelles accueillent environ 290 000 enfants en 1945-1946 contre 1,6 million en 1963-1964, tandis que les effectifs du primaire passent de 4,7 à 5,7 millions d'élèves. Les effectifs du secondaire passent d'environ 700 000 élèves en 1947 à près de 3 millions à la fin des années 1960[25]. Cette croissance s'accompagne d'un effort budgétaire considérable puisque le budget de l'Éducation nationale représente 6,7 % du budget de l'État en 1950 contre près de 18,5 % au milieu des années 1970 signe de conditions scolaires matérielles qui s'améliorent[26]. La démocratisation scolaire devient un objectif central des politiques publiques. Le développement des collèges, la progression du nombre de bacheliers et l'ouverture croissante des études supérieures transforment les horizons d'attente des enfants et de leurs familles ainsi que les fonctions sociales assignées à l'école. Ces transformations touchent particulièrement les espaces ruraux, qui constituent historiquement l'un des principaux terrains d'implantation de la pédagogie Freinet. La diminution de la population

[24]GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours, Paris, Armand Colin 2007, P. 12.
[25] GUILLAUME Pierre, *Histoire sociale de la France au XXe siècle*, Paris, Masson, 1992, p. 44.
[26]*Ibid*., p. 44.

agricole liée à l'exode rural, le développement du ramassage scolaire et la centralisation du réseau scolaire entraînent la fermeture progressive de nombreuses écoles à classe unique – entre 2 000 et 4 000 ferment chaque année au début des années 1960[27] – au profit de regroupements pédagogiques et d'établissements plus importants. Or, ces structures avaient constitué un terrain privilégié pour l'expérimentation des techniques Freinet. La disparition progressive de ce cadre scolaire traditionnel, conjuguée à l'évolution des milieux sociaux fréquentant l'école, interroge alors les fondements mêmes d'une pédagogie largement construite à partir de l'expérience des enfants des mondes ruraux et populaires. Ces questionnements se trouvent renforcés dans le contexte des années 1960, puis à la faveur des mobilisations de Mai 1968. La contestation des formes traditionnelles d'autorité, la critique des hiérarchies sociales et scolaires ainsi que les revendications en faveur d'une plus grande autonomie des individus bouleversent le paysage éducatif. Les travaux issus de la psychologie de l'enfant, de la psychanalyse et des sciences de l'éducation connaissent une diffusion croissante et participent à une redéfinition du regard porté sur l'enfance, désormais davantage considérée comme un sujet actif de son développement. Dans ce contexte, les pratiques pédagogiques fondées sur la coopération, l'expression libre et la participation des élèves suscitent un intérêt renouvelé. Finalement, à partir du début des années 1970, les difficultés économiques viennent remettre en question une partie des espoirs portés par les trois décennies écoulées. La crise pétrolière de 1973 met fin à la période de plein emploi et ralentit durablement la croissance économique. Dans le même temps, l'école entre dans ce qu'Antoine Prost a qualifié de « crise de l'enseignement[28] » : la massification scolaire se poursuit, mais les diplômes ne garantissent plus avec la même évidence l'ascension sociale espérée et l'espoir de promotion qui avait largement porté le développement de la scolarisation depuis la Libération commence progressivement à s’affaiblir. Ainsi, ce tableau de trois décennies de contexte social, économique, culturel et scolaire de la période étudiée sera réemployé tout au long de ce mémoire, mais il est présenté ici brièvement afin de replacer les expériences scolaires des acteurs du mouvement Freinet que nous allons étudier, dans les réalités historiques qui les ont façonnées.

[27]ALARY Éric, *Histoire des enfants, op. cit*., p. 209.
[28]PROST Antoine, *Histoire générale de l’enseignement et de l’éducation en France, op. cit*., p. 33-34.

II. État de la recherche

Histoire des mouvements pédagogiques

Les travaux portant sur les mouvements pédagogiques constituent un point de départ essentiel pour situer le mouvement Freinet dans son contexte. Parmi ces recherches, le courant de l'Éducation Nouvelle occupe une place centrale dans la mesure où nombre de mouvements pédagogiques et d'initiatives éducatives se réclament de celui-ci. Il est à la fois position éthique reconnaissant la valeur de l'enfant, ensemble de pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles nouvelles et projet sociétal visant à faire progresser l'éducation. Ainsi, les recherches sur l'Éducation Nouvelle font état de cette polysémie en regroupant des travaux portant sur des projets éducatifs, des figures et des idées pédagogiques n'appartenant pas de manière certaine au mouvement mais s'inscrivant dans son contexte et contribuant à une histoire globale de l'Éducation Nouvelle. Dans cette même logique, le mouvement Freinet est régulièrement intégré aux travaux sur l'Éducation Nouvelle parce qu'il s'inscrit dans son contexte mais aussi parce qu'il partage avec ses membres un certain nombre de principes et d'idéologies. Ainsi, des chercheurs tels qu'André Berge[29] et Laurent Gutierrez[30] montrent la nécessité d'interroger l'intitulé même de ce mouvement et de mettre en perspective les notions de « nouveauté » et d'« innovation ». Tout comme le mouvement Freinet, celui de l'Éducation Nouvelle s'institutionnalise en de nombreuses associations, groupes et congrès, qui ont fait l'objet d'innombrables travaux de recherche à différentes échelles[31]. Les écoles emblématiques telles que La Source à Gif-sur-Yvette[32], l'École des Roches à Saint-Mandé[33] ainsi que les revues associées au mouvement – *Pour l'Ère Nouvelle*[34], *Les Cahiers*

[29] BERGE André, « Pourquoi nouvelle ? Et en quel sens ? », *Pour l'éducation nouvelle,* Nancy, Berger-Levrault, 1968, p. 3-10.
[30] GUTIERREZ Laurent, « Etat de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, n°31, 2011, p. 105-136.
[31] GUTIERREZ Laurent, « La Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle », *Revue de recherches en éducation*, n°45, 2010, p. 29-42. ; RAYMOND Annick, « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) », *Carrefours de l'éducation*, n°31, 2011, p. 41-60.
[32] CIBOIS Philippe, HOULON Jeanne, *La Source, école de la confiance*, Paris, Fabert, 2007
[33] DUVAL Nathalie, *L'école des Roches*, Paris, Belin, 2009. ; WAGNON Sylvain, « L'École Decroly de Saint-Mandé ou les vicissitudes de l'éducation nouvelle publique (1945-1985) », *Les Etudes sociales*, n°145, 2007, p. 59-70.
[34]HAENGGELI-JENNI Béatrice, HOFSTETTER Rita, « Pour l'Ere nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une « internationale de l'éducation », *Carrefours de l'éducation*, n°31, 2011, p. 137-159.

pédagogiques[35] – ont été étudiées pour comprendre la diffusion de ces pratiques pédagogiques et l'institutionnalisation du mouvement. L'étude de ces mouvements pédagogiques et de leurs pratiques a également suscité des travaux consacrés aux idéaux qu'ils portent, parmi lesquels l'émancipation des enfants et de la société[36].

Histoire du mouvement et de la pédagogie Freinet

Au sein de ce cadre large, les travaux concernant le mouvement Freinet se sont majoritairement employés à retracer l'histoire de la fondation et du développement de ce dernier. D'un point de vue universitaire, la thèse de l'historienne Fabienne Bock constitue l'une des premières études sur l'histoire du mouvement Freinet replaçant celui-ci dans son contexte politique et social (1978)[37]. Par la suite, d'autres travaux universitaires, notamment en sciences de l'éducation, proposent des synthèses[38] tandis que des chercheurs étudient certains moments plus circonscrits de l'histoire du mouvement à l'image du conflit avec le Parti Communiste Français[39] ou celui avec l'Institut Parisien de l'École Moderne[40]. À la lecture de ces travaux, il est possible de retrouver certains traits caractéristiques de la production scientifique sur les mouvements pédagogiques. En premier lieu, une approche institutionnelle, cherchant à comprendre le mouvement Freinet par l'étude de ses institutions, organismes qui le composent – commissions thématiques, groupes départementaux, régionaux, groupe national – des réseaux de communication ou encore des revues qui le structurent. La figure de Célestin Freinet, le « fondateur charismatique » pour reprendre la

---

[35]RIONDET Xavier, *La question de l'autorité chez les novateurs de la revue. Les Cahiers pédagogiques de 1957 à 1989. Contribution foucaldienne à une histoire des discours des enseignants militants,* thèse de doctorat en philosophie, dir.Eirick Prairat, université de Nancy II, 2010.

[36] GERBER Rémy, HAMELINE Daniel (dir.), *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle*, Genève, Université de Genève, coll « Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie », n°25, 1981. ; OTTAVI Dominique « Observer pour connaitre : Niccolò Tommaseo et la découverte de l'enfant »*in*OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAVOYE Antoine, *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004, p. 11-28. ; MARCHAT Jean-François, « Francisco Ferrer, un solidariste libertaire en Education nouvelle » in OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAVOYE Antoine, *op.cit.,* p. 67-92. ; OTTAVI Dominique, « Roger Cousinet et la société enfantine » *in* OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAVOYE Antoine, *op. cit.,* p. 125-144.

[37] BOCK Fabienne, *Enjeux politiques et débats pédagogiques. La formation du mouvement Freinet 1920-1940*, thèse de 3e cycle pour le doctorat d'Histoire, dir. Michelle Perrot, Paris VII, 1978, p. 221-223.

[38] BRULIARD Luc, SCHLEMMINGER Gérald, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996. ; PEYRONIE Henri,*Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2013.

[39] TESTANIERE Jacques, CLANCHE Pierre, « Le P.C.F. et la pédagogie Freinet (1950-1954) », *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Education) les 26-27-28 mars 1987*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1989, p. 53-62.

[40] BRULIARD Luc, *Un épisode de l'histoire du mouvement Freinet : le conflit avec l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne (1958-1961)*, mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education, université de Paris X, 1994.

formule d'Henri Peyronie, est également particulièrement mise en avant dans des travaux davantage biographiques comme ceux de Michel Barré[41] ou Emmanuel Saint-Fuscien[42]. La figure d'Élise Freinet se trouve, le plus souvent, reléguée au statut de femme de pédagogue, bien que quelques articles lui soient consacrés[43]. Ce sont finalement les pensées et principes pédagogiques d'Élise et Célestin Freinet qui ont le plus occupé les chercheur.se.s, un constat caractéristique d'une production scientifique dominée par les sciences de l'éducation. Ainsi, très nombreux sont les ouvrages permettant de préciser la compréhension des singulières techniques Freinet, qu'ils soient généraux reprenant l'ensemble des principes pédagogiques[44] ou spécifiquement consacrés à une technique[45]. Il est, enfin, nécessaire de souligner qu'une partie des auteurs mentionnés sont directement engagés dans le mouvement Freinet, participant à la production de récits internes.

Quelle histoire des expériences scolaires ?

Si la pédagogie Freinet est aujourd'hui reconnue comme l'une des expériences éducatives majeures du XXe siècle, s'intéresser aux expériences vécues constitue un véritable positionnement dans la recherche en histoire de l'éducation. En effet, les instituteurs et institutrices – nommés éducateurs et éducatrices en pédagogie Freinet – ont été majoritairement étudiés dans l'historiographie française à travers leur formation professionnelle[46], leurs engagements – notamment syndicaux[47] – ou encore au sein de grandes

[41] BARRE Michel, *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps. 1896-1936. Les années fondatrices*, tome 1 Mouans-Sartoux, Publication de l'Ecole Moderne Française, coll. « Ressources pédagogiques », 1995. ; BARRE Michel, *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps.1936-1966. Vers une alternative pédagogique de masse*, tome 2, Mouans-Sartoux, Publication de l'Ecole Moderne Française, coll. « Ressources pédagogiques », 1996.
[42] SAINT-FUSCIEN Emmanuel, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerre 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017.
[43] RIONDET Xavier, « Elise Freinet : de l'expérience naturiste aux pratiques de l'Ecole Freinet », *Recherches & éducations,* n°8, 2013, p. 133-148. ; GO Henri Louis, « Elise Freinet, une pédagogue de l'art enfantin », *Carrefours de l'éducation*, n°41, 2016, p. 223-240.
[44] CLANCHE Pierre, TESTANIERE Jacques (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses universitaires de Bordeaux, 1989. ; CLANCHE PIERRE, DERBARDIEUX Eric, TESTANIERE Jacques (dir.), *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1999. ; PEYRONIE Henri (dir.), *Freinet 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace ?,* Caen, Presses universitaires de Caen, 2000.
[45] CLANCHE Pierre, *L'Enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, le Centurion, 1988. ; CLANCHE Pierre, *Anthropologie de la l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2009.
[46] CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe – XXe siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007. ; GRANDIERE Marcel, *La formation des maîtres en France 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006. ; PROST Antoine (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.
[47] GIRAULT Jacques, *Instituteurs et professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIXe – XXe siècle)*, Paris, Editions de la Sorbonne, 1996. ; GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société*

synthèses abordant les questions de leur ascension sociale et des difficultés du métier[48]. Cependant, peu de place a été laissée à l'analyse des vécus quotidiens. De la même manière, si les élèves n'ont jamais été totalement absents des travaux historiques, ils ont longtemps été appréhendés à travers les cadres institutionnels dans lesquels ils évoluaient, ou comme une catégorie statistique homogène, en particulier dans les recherches des années 1960 à 1980[49]. À partir du tournant des années 1980 et 1990, l'essor de nouveaux champs historiographiques a contribué à recentrer progressivement l'analyse sur les acteurs scolaires. En effet, longtemps centrée sur l'histoire des institutions, des disciplines et des pratiques d'enseignement, l'historiographie de l'éducation connaît, à partir des années 2000 – tout en nuançant la rigidité de cette limite – un renouvellement sensible de ses objets et de ses questionnements. Sous l'impulsion des études de genre, les recherches se sont notamment intéressées à l'éducation des filles, à la place des femmes dans l'enseignement et aux enjeux de la mixité scolaire. Cette évolution se manifeste à la fois dans les publications spécialisées, telles que la revue *Histoire de l'éducation*, et dans la multiplication d'ouvrages collectifs consacrés à ces thématiques. Parallèlement, l'introduction de notions comme celle d'agentivité a contribué à déplacer le regard des structures vers les acteurs scolaires eux-mêmes. Les recherches se sont alors davantage attachées aux expériences des élèves et des enseignant.e.s, aux conditions matérielles de la scolarisation, aux formes de discipline, aux traitements différenciés selon le genre ou encore aux rapports aux savoirs[50]. Si ces questionnements étaient déjà présents depuis les années 1990 dans d'autres disciplines, notamment la sociologie[51], l'anthropologie ou les sciences de l'éducation avec les travaux d'Anne-Marie Chartier[52], ils ne s'imposent véritablement dans l'historiographie française qu'à partir des années 2000. Cette attention croissante portée aux expériences scolaires s'inscrit également dans une dynamique

---

française du XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements, Paris, Editions de la Sorbonne, 2004. ; FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *Histoire de l'éducation,* n°117, 2008, p. 57-95.

[48] VIAL Jean, *Les instituteurs : douze siècles d'histoire*, Paris, J.P. Delarge, 1980, p. 248-251. ; PEYRONIE Henri, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*, Paris, PUF, 1998. ; THÉVENIN Anne, COMPAGNON Béatrice, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours,* Paris, Perrin, 2001.

[49] CHEVALLIER Pierre (dir.), *La scolarisation en France depuis un siècle*, Paris, Mouton, 1974. ; LUC Jean-Noël, *La statistique de l'enseignement primaire (19e – 20e siècles). Politique et mode d'emploi*, Paris, Economica, 1985.

[50] GREZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2007.

[51] SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988. ; SIROTA Régine, « Note de synthèse. Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n°104, 1993, p. 85-108. ; DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996.

[52] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et l'écriture obligatoire*, Paris, Retz, 2022.

internationale, nourrie notamment par l'ethnographie sociale développée par Elsie Rockwell pour l'Amérique Latine et par l'*Alltagsgeschichte* allemande, qui ont contribué à faire des acteurs ordinaires et de leurs pratiques quotidiennes des objets d'étude à part entière. Ainsi, les études historiques se sont intéressées à des thématiques replaçant les élèves au centre de l'analyse à l'instar du cadre matériel de la vie scolaire (salle de la classe, cour de récréation, conditions d'hygiène…) très présent dans l'historiographie notamment étrangère dont les travaux ont développé une approche sensible et matérielle de l'école à l'image de Marc Depaepe et Bregt Henkens et leur étude des sources visuelles en histoire de l'éducation[53] ou de Martin Lawn, Ian Grosvenor et Kate Rousmaniere et leur approche sociale de la culture et de l'architecture scolaire[54] et portée par la revue *Paedagogica Historica*. Mais aussi de la discipline (règlements, punitions, violences…), des espaces et du temps scolaire ou plus largement de la vie quotidienne des établissements. Toutefois, encore en 2016, Jean-François Condette et Véronique Castagnet-Lars appellent les historiens à « placer l'élève au centre des analyses historiennes[55] » autour de trois axes de recherches : replacer les parcours scolaires des élèves dans leur contexte socio-économique et spatial afin de comprendre les trajectoires individuelles à l'instar de ce que proposent les sociologues comme Bernard Lahire[56]. Il s'agit également d'identifier les engagements des élèves en tant qu'acteurs insérés dans des groupes sociaux. Enfin, le dernier axe de recherche engage directement notre positionnement au sein de la recherche, à savoir l'étude des expériences scolaires. C'est donc dans ces renouvellements historiographiques que s'inscrivent les recherches présentées dans ce mémoire.

Vers une histoire des expériences vécues par les acteurs du mouvement Freinet

Ces constats se retrouvent de manière particulièrement nette dans la production scientifique sur le mouvement et la pédagogie Freinet. Comme énoncé, les travaux se concentrent essentiellement sur la figure du fondateur, Célestin Freinet – bien moins sur celle d'Élise Freinet – sur les pratiques pédagogiques ainsi que sur l'histoire et la composition du

[53] DEPAEPE Marc, HENKENS Bregt, « Le défi du visuel dans l'histoire de l'éducation », *Paedagogica Historica*, n°6, 2000.
[54] LAWN Martin, GROSVENOR Ian, ROUSMANIERE Kate, *Silences and Images : The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999.
[55] CONDETTE Jean-François, CASTAGNET-LARS Véronique, « Pour une histoire renouvelée des élèves : placer l'élève au centre des analyses historiennes ? », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018, p. 9-34.
[56] LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993. ; LAHIRE Bernard (dir.), *Enfances de classes : De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Le Seuil, 2019.

mouvement Freinet. Les expériences vécues par les élèves et les éducateurs.trices ne sont mentionnées qu'à titre secondaire dans les travaux de recherche, comme le regrettent Luc Bruliard et Gérald Schlemminger en 1996 expliquant qu'« un tel travail reste à effectuer prenant en compte la recherche et l'analyse de témoignages des différents acteurs[57] » du mouvement dont ils font l'histoire. Nous pouvons tout de même citer quelques ouvrages donnant la parole à d'anciens élèves et éducateurs.trices Freinet à l'image de ceux de Jacques Mondolini[58] et d'Henri Peyronie[59]. Ce sont parfois les témoins eux-mêmes qui prennent la plume pour raconter leur passage en pédagogie Freinet, rassemblant leurs souvenirs pour recomposer leurs expériences vécues[60]. Il est alors nécessaire de s'appuyer sur l'historiographie britannique, pionnière dans sa manière d'articuler histoire sociale et histoire de l'éducation à partir des vécus des maîtres et des élèves, dans des démarches proches de celle que ce projet se propose d'entreprendre. Plusieurs travaux s'inscrivent dans cette perspective. Christopher Bischof a ainsi étudié le rôle des instituteurs du primaire comme intermédiaires entre l'État et les communautés locales. En mobilisant des sources telles que les journaux de bord scolaires, les récits de voyage ou encore la poésie, il cherche à comprendre comment enseignants et élèves ont réellement vécu la scolarisation à la fin du XIXe siècle[61]. Laura Tisdall a, pour sa part, exploré les pratiques de l'enseignement dit « progressif » dans les établissements secondaires britanniques[62]. Enfin, le projet de Laura Carter et Peter Mandler, actuellement en cours de publication, s'intéresse à l'enseignement secondaire britannique et vise à reconstituer la manière dont élèves et parents percevaient le rôle de l'enseignement de masse après 1945. S'appuyant sur des enquêtes sociales, des archives scolaires et locales ainsi que sur des témoignages oraux, cette recherche analyse les effets de la généralisation de l'enseignement secondaire après la Seconde Guerre mondiale sur les trajectoires individuelles, les aspirations et réalisations professionnelles, mais aussi sur l'expérience vécue et l'identité de communautés spécifiques.

---

[57] BRULIARD Luc, SCHLEMMINGER Gérald, *op. cit.*, p.13.
[58] MONDOLINI Jacques, *Les Enfants de Freinet*, Pantin, Le Temps des Cerises, 1996.
[59] Peyronie Henri, « Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? » *in* PEYRONIE Henri, *Freinet, 70 ans après : Une pédagogie du travail et de la dédicace ?*, Caen, Presses universitaires de Caen, coll. « Symposia », 2000, p. 107-137.
[60] VEILLON-COLIN Michèle, *L'école au Bord du Monde. Une « école Freinet » en Anjou en 1950*, Saint-Jean des Mauvrets, Editions du petit Pavé, 2004. ; FONVIEILLE Raymond, *L'Aventure du mouvement Freinet. Vécue par un praticien-militant, 1947-1961*, Paris, Méridiens-Klincksieck, coll. « Analyse institutionnelle », 1989.
[61] BISCHOF Christopher, *Teaching Britain: Elementary Teachers and the State of the Everyday, 1846-1906*, Oxford, Oxford University Press, 2019.
[62] TISDALL Laura, *A progressive education? How childhood changed in mid-twentieth-century English and Welsh schools*, Manchester, Manchester University Press, 2020.

En s'appuyant sur l'ensemble des champs de recherche évoqués, les travaux présentés dans ce mémoire s'inscrivent dans un champ encore peu étudié en histoire de l'éducation : celui de l'analyse des expériences vécues par les acteurs du monde scolaire. En s'intéressant aux élèves comme aux éducateurs.trices engagés dans la pédagogie Freinet, il entend également renouveler la compréhension historiographique de ce mouvement, en déplaçant le regard des principes pédagogiques et des figures fondatrices vers les pratiques quotidiennes et les vécus qui lui donnent corps.

III. Les sources mobilisées

Notre recherche s'appuie sur un corpus de sources diversifiées permettant de saisir à la fois les fondements théoriques de la pédagogie Freinet et, surtout, dans une perspective centrée sur les expériences vécues, les modalités selon lesquelles celle-ci a été reçue, appropriée, réinterprétée et mise en pratique par les différents acteurs. Une telle démarche implique la mobilisation de trois catégories complémentaires de sources.

Comprendre les idées pédagogiques du mouvement Freinet

Elle mobilise en premier lieu plusieurs ouvrages majeurs de Célestin Freinet, notamment *L'École Moderne Française* (1946), *L'Éducation du travail* (1947), *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1950), *Les Méthodes naturelles dans la pédagogie moderne* (1956) ainsi que *Les Invariants pédagogiques* (1964), qui constituent des textes de référence pour comprendre les principes, les finalités et les fondements du mouvement et de la pédagogie Freinet. À ces ouvrages s'ajoutent des articles et brochures issus des *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, parmi lesquelles « La coopération à l'École moderne », « Le texte libre », « L'expérience tâtonnée (abrégé) », ainsi que des contributions d'Élise Freinet telles que « Le dessin libre », « Le théâtre libre » ou « La part du maître », qui permettent d'éclairer des dimensions plus spécifiques de la pédagogie. Le corpus intègre également de nombreux articles de la revue *L'Éducateur*, support central de diffusion et de discussion des pratiques Freinet, offrant un accès privilégié aux expérimentations pédagogiques et à leur mise en débat au sein du mouvement. L'ensemble de ces sources, issues à la fois des écrits de Célestin et d'Elise Freinet et des pionniers du mouvement, permet ainsi de croiser textes fondateurs et productions de terrain afin de comprendre les idéaux pédagogiques Freinet dans leur construction théorique.

Les sources des expériences vécues des éducateurs et des éducatrices

Cependant, comme l'ont montré Elsie Rockwell et Evelyne Héry à travers le concept de « culture scolaire », l'intérêt de l'étude des normes et des prescriptions théoriques réside dans l'analyse de leur traduction concrète dans les classes. Cette mise en pratique donne lieu à des expériences singulières et participe à la construction de conceptions spécifiques du métier enseignant. L'accès aux expériences vécues des éducateurs et éducatrices repose alors sur plusieurs types de sources complémentaires. Les cahiers de roulement constituent le cœur de ce corpus et sont une source précieuse puisqu'ils circulaient entre les éducateurs et éducatrices d'un même groupe départemental et constituaient un espace d'échange sur les pratiques quotidiennes. Chacun y consignait ses expériences, ses réflexions et ses questions, auxquelles les autres participants répondaient. Ils offrent ainsi un accès rare et direct aux expériences pédagogiques vécues, dans leur dimension à la fois individuelle et collective. Nous en avons consulté trente dédiés à la production artistique et trois consacrés à l'apprentissage de la lecture et du calcul conservés au Musée National de l'Éducation (Munaé). L'échantillonnage a été contraint par les conditions d'accès aux archives, puisque des problèmes de contamination dans les réserves du Munaé interdisent actuellement la consultation de ces fonds. Un stage au sein du musée nous a néanmoins permis d'accéder à une partie de cette documentation. Chaque cahier comporte entre trente et cinquante pages et regroupe une dizaine à une vingtaine d'éducateurs.trices d'écoles essentiellement situées dans les Pays-de-la-Loire, la région Centre, le Poitou-Charentes, le Limousin, la Bourgogne ainsi que la Basse Normandie, dans la mesure où ils ont tous été lancés et animés par Jeanne Vrillon de l'école d'Orchaise (Loir-et-Cher). Cet échantillon a été complété par quatre cahiers supplémentaires sur la lecture et le calcul d'éducateurs.trices des Côtes-du-Nord (Bretagne) conservés aux archives des Amis de Freinet à Mayenne.

Ces cahiers sont complétés par quelques correspondances des éducatrices Jeanne Vrillon et Paulette Quarante avec divers camarades ainsi qu'avec Élise Freinet, également conservées au Munaé, qui permettent de saisir d'autres formes d'échanges militants au quotidien. La revue *Art Enfantin*, dont soixante-dix-neuf numéros couvrent la période étudiée et qui est numérisée dans son intégralité (ICEM), constitue une troisième entrée dans ces expériences : au-delà des productions artistiques enfantines qu'elle publie, elle contient de très nombreux articles et témoignages rédigés par des éducateurs et éducatrices sur leurs pratiques de classe. De la même manière, la revue *Chantiers 44* du groupe départemental Freinet, l'IDEM 44, dont neuf numéros concernent la période étudiée, contient de nombreux articles

faisant état du quotidien scolaire de ces éducateurs.trices de Loire-Atlantique. Une précaution méthodologique s'impose tout de même dans le traitement de ces témoignages dans la mesure où, comme mentionné, ils sont issus de revues publiées et diffusées comme les principaux supports de diffusion et de représentation du mouvement.

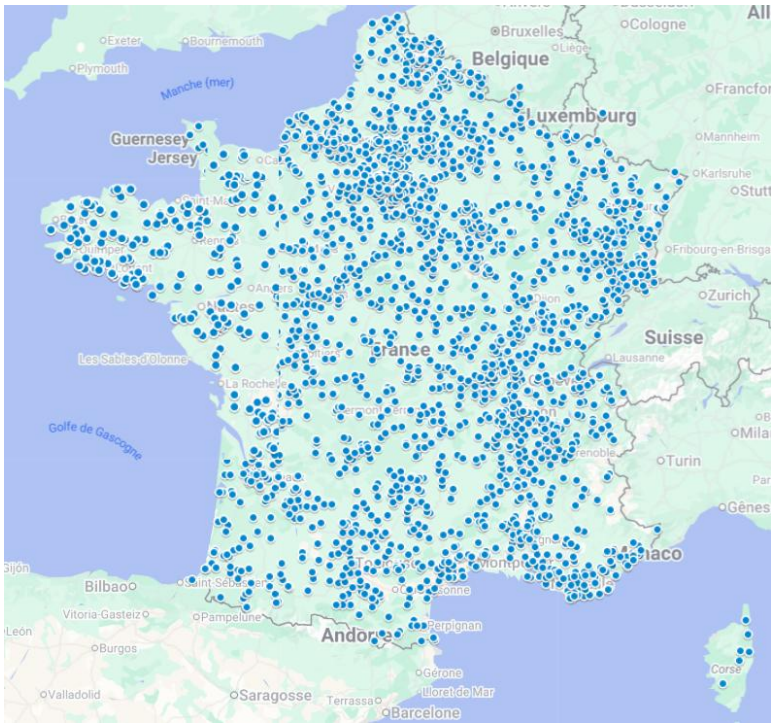
Enfin, deux ouvrages collectifs de témoignages ont été mobilisés. Tout d'abord, *Le mouvement Freinet au quotidien. Des praticiens témoignent* (Amis de Freinet, 1997), qui rassemble en cent cinquante pages les récits et les souvenirs de nombreux éducateurs et éducatrices sur leur engagement et leur quotidien pédagogique dans les deux derniers tiers du XXe siècle. Nous nous sommes également appuyés sur l'ouvrage *Pédagogie Freinet. Le mouvement Freinet en Mayenne. Témoignage individuel sur une œuvre collective* (Amis de Freinet, 1997) généreusement envoyé par son auteur Guy Goupil. Ces sources éditées ont été enrichies par une enquête orale auprès de ce dernier et de sa femme Renée Goupil, anciens éducateur et éducatrice Freinet ayant consacré leur carrière au mouvement en Mayenne, qui m'ont reçue chez eux à Mayenne pour un entretien non-directif (04:48:30) apportant un éclairage vivant à ces recherches. Toutefois, cette dernière catégorie de sources requiert une grande vigilance méthodologique. Comme l'a montré Philippe Lejeune dans ses travaux sur les récits de vie des instituteurs, les récits autobiographiques sont reconstruits et porteurs de stratégies narratives qu'elles soient littéraires, militantes ou exemplaires[63]. Souvent, les auteurs ne relatent pas seulement une trajectoire individuelle mais cherchent à faire de leur expérience l'expression d'une histoire collective et cette précaution s'applique particulièrement au mouvement Freinet. Pour cela, nous pourrons nous appuyer sur des auteurs ayant mené des démarches comparables d'enquêtes orales en histoire – avec le courant de l'*oral history* – et en sociologie de l'éducation tels qu'Evelyne Héry[64], François Dubet[65] ou encore Anne-Marie Chartier[66].

Les sources des expériences scolaires des élèves

Afin d'éviter de reproduire le constat formulé par de nombreux historiens tels que Egle Becchi et Dominique Julia expliquant que « nous ne saisissons l'enfance qu'à travers le

[63] LEJEUNE Philippe, « Les instituteurs du XIXe siècle racontent leur vie », *Histoire de l'éducation*, n°25, 1985, p. 53-82.
[64] HÉRY Evelyne, « Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire », *Carrefours de l'éducation*, n°19, 2005, p. 93-105.
[65] DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *op. cit*.
[66] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la l'écriture obligatoire, op. cit*.

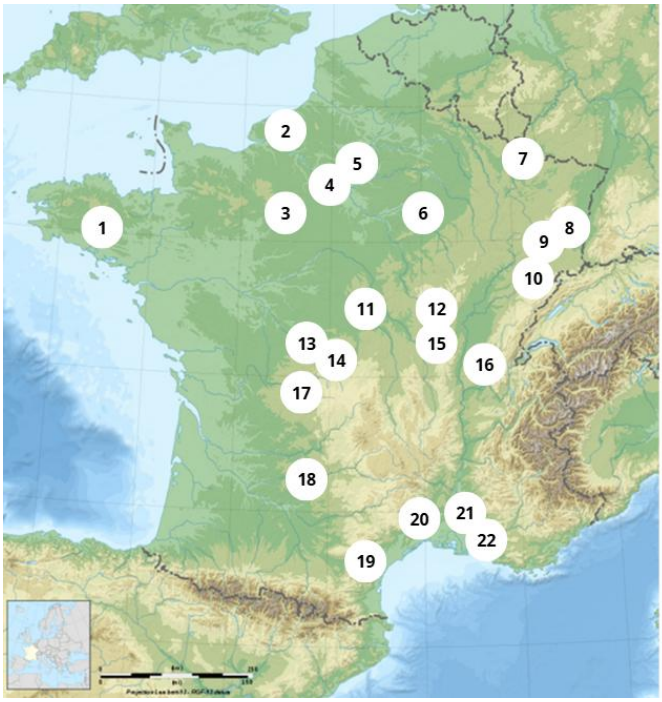
prisme que nous ont laissé à chaque période de l'histoire les adultes[67] », les expériences vécues des élèves sont appréhendées principalement à travers leurs propres productions. Ces productions sont à la fois artistiques et plastiques adoptant une démarche similaire à celle de Manon Pignot travaillant des dessins d'enfants pour reconstituer leurs vécus de la Grande Guerre[68], mais aussi textuels plus proche de Marie-France Bishop et de son *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*[69]. Les journaux scolaires constituent la source la plus riche de ce corpus : trois cents numéros, issus de vingt-huit écoles – vingt-deux en France métropolitaine et six dans les possessions coloniales françaises – ont été consultés au Munaé de Rouen. Le Munaé conserve plus de 26 000 journaux scolaires, parmi lesquels il a été nécessaire de procéder à un échantillonnage. Pour ce faire, nous avons d'abord recensé l'ensemble des communes ayant accueilli des classes Freinet dans la seconde moitié du XXe siècle, soit plus de 2 000 classes et localisations (Carte 1).



Carte 1 - Classes en France métropolitaine à l'origine des journaux scolaires d'élèves conservés au MUNAE, toutes années confondues, données issues des inventaires du MUNAE, réalisation personnelle : Google My Maps.

[67] BECCHI Egle, JULIA Dominique, « Histoire de l'enfance, histoire sans parole », *Histoire de l'enfance en Occident. Tome 1. De l'Antiquité au XVIIe siècle*, Paris, Seuil, 1998, p. 12-13.
[68] PIGNOT Manon, *La guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2004.
[69] BISHOP Marie-France, *« Racontez vos vacances… ». Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010.

À chaque commune ont ensuite été attribuées plusieurs variables à partir des données de l'INSEE : date de productions des journaux scolaires, type de territoire (rural, urbain, périurbain), population en 1954, niveau de revenu par habitant (Annexe 1), type de relief (plaine, montagne, littoral), structure économique dominante (agriculture et pêche, industrie et transport, services et commerce) (Annexe 2), ainsi que le nombre de journaux scolaires conservés. Sur cette base, un traitement algorithmique a permis de sélectionner près de 300 journaux scolaires – une dizaine par école sélectionnée – répartis sur l'ensemble du territoire hexagonal (Carte 2) et de la période étudiée (1945-1975).



1. Pluméliau (Morbihan)
2. Clères (Seine-Maritime)
3. Charbonnières (Eure-et-Loir)
4. Bièvres (Essone)
5. Rosny-sous-Bois (Seine-Saint-Denis)
6. Laubressel (Aube)
7. Bazoncourt (Moselle)
8. Munwiller (Haut-Rhin)
9. Haut-du-Them-Château-Lambert (Haute-Saône)
10. Vellevans (Doubs)
11. Givardons (Cher)
12. Montceau-les-Mines (Saône-et-Loire)
13. Saint-Priest-La-Feuille (Creuse)
14. Issoudun-Létrieix (Creuse)
15. Ozolles (Saône-et-Loire)
16. Tenay (Ain)
17. Beyssenac (Corrèze)
18. Caussade (Tarn-et-Garonne)
19. Estagel (Pyrénées-Orientales)
20. Prades-le-Lez (Hérault)
21. La Fare-les-Oliviers (Bouches-du-Rhône)
22. Marseille (Bouches-du-Rhône)

Carte 2 - Communes où sont localisées les classes Freinet (1945-1975) ayant produit les journaux scolaires conservés au Munaé et étudiés dans le corpus de sources, réalisation personnelle : Canva.

L'objectif n'était pas d'atteindre une représentativité statistique, inenvisageable au vu de l'ampleur du corpus, mais de construire un échantillon qualitatif garantissant la diversité des contextes territoriaux, socio-économiques et géographiques. Ces journaux, produits directement par les élèves dans le cadre des techniques Freinet, font en moyenne entre 15 et 50 pages et sont imprimés en plusieurs exemplaires afin d'être vendus et envoyés aux correspondants. Ils donnent à lire les textes libres des enfants, leurs enquêtes sur le milieu local, leurs échanges avec des classes correspondantes et leur vision du monde social. Ils constituent à ce titre une source de première main sur ce que les élèves vivent, pensent et expriment au quotidien dans la classe Freinet. L'utilisation de ces productions scolaires invite

à reprendre les précautions méthodologiques soulignées par Manon Pignot. Si ces travaux ont été réalisés dans le cadre de l'école, ils répondent en partie à des attentes scolaires mais ne peuvent être réduits à des discours contraints. De plus, leur conservation est liée à leur publication qui résulte d'une sélection effectuée par la classe et l'éducateur.trice en fonction de leur qualité et de leur intérêt.

Ce corpus est complété par trois revues éditées par l'ICEM : *La Gerbe*, dont vingt et un numéros couvrent la période, recueil de textes d'enfants sélectionnés et publiés par Célestin et Elise Freinet ; *Enfantine*, dont quatre-vingt-cinq numéros ont été recensés, consacrée aux histoires illustrées produites par les élèves ; et *Art Enfantin*, dont les numéros numérisés rassemblent les productions plastiques et graphiques enfantines pour illustrer les articles. Ces revues permettent d'élargir le regard au-delà des seules classes retenues dans l'échantillon principal. Toutefois, il s'agit, là encore, de supports de diffusion et de mise en visibilité du mouvement et de la pédagogie Freinet.

Enfin, des sources orales viennent compléter ce corpus écrit et iconographique : le film *Nous n'avons pas vu le temps passé* (vingt minutes), produit par Alain Barthot donne accès à la parole à deux anciens élèves ainsi qu'un entretien semi-directif (02:09:49) mené avec ce même Alain Barthot, qui fut lui-même élève de ses parents éducateurs Freinet et passa deux années à l'école de Célestin et Élise Freinet à Vence dans les années 1950. Ces témoignages permettent de confronter les traces produites dans l'instant à la mémoire rétrospective des expériences scolaires vécues.

Ces recherches se fondent donc sur l'analyse de sources directement produites par les acteurs eux-mêmes : journaux scolaires, productions artistiques d'élèves, témoignages oraux, correspondances, cahiers d'instituteurs.trices etc. Ces matériaux – qui n'ont fait l'objet d'aucune étude historique – permettent d'accéder plus directement aux expériences vécues et aux représentations que les acteurs se font de leur quotidien scolaire. D'un point de vue méthodologique, nous pourrons nous appuyer sur plusieurs historiens qui ont déjà mobilisé des productions d'élèves comme sources pour l'histoire de l'éducation tels que Dominique Caspard[70], André Chervel[71], Pierre Albertini[72], Yves Reuter[73] ou encore Anne-Marie[74]

[70] CASPARD Pierre (dir.), « Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. XIXe-XXe siècles », *Histoire de l'éducation*, n°54, 1992, p.191.
[71] CHERVEL André, « Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales », *Histoire de l'éducation*, n°54, 1992, p. 13-38.

Chartier. Toutefois, il nous faudra dépasser ces analyses dans la mesure où ces travaux utilisent principalement ces archives afin de documenter l'évolution des pratiques scolaires, l'histoire des disciplines, des programmes officiels, de la culture scolaire ou encore des performances et des apprentissages des élèves. Le constat est similaire en ce qui concerne les travaux produits dans le cadre de la pédagogie Freinet. Lorsque ces documents sont mobilisés, c'est presque exclusivement d'un point de vue technique dans l'étude des pratiques d'expression libre ou esthétique.

Enfin, la compréhension de cet objet de recherche a été enrichie par une expérience personnelle d'observation au sein d'une classe Freinet contemporaine. Inspirée par les démarches des sociologues et des ethnologues qui ont jalonné cette réflexion, j'ai souhaité compléter l'analyse des sources écrites par une observation directe des pratiques pédagogiques. Sans prétendre établir une continuité entre les classes observées et celles étudiées dans ce travail, cette immersion avait pour objectif de mieux saisir la matérialité des techniques Freinet, les interactions qu'elles suscitent ainsi que leur inscription dans le quotidien de la classe. Dans cette perspective, j'ai été accueillie durant deux jours dans la classe de CP et de CE1 de Sandrine Fouin, à l'école du Petit Vivier de Bouchemaine (Maine-et-Loire). Cette expérience a permis d'approfondir ma compréhension de certains dispositifs évoqués dans les archives et les témoignages, tout en offrant un regard concret sur les conditions de leur mise en œuvre.

IV. Quelle démarche ?

Dans la seconde moitié du XXe siècle, le mouvement Freinet nourrit l'ambition de faire de l'école un lieu où les enfants ne se contentent pas d'acquérir des savoirs, mais apprennent à comprendre la société dans laquelle ils sont appelés à vivre et à s'y engager en acteurs conscients de leurs droits et de leurs responsabilités. Cette ambition traverse l'ensemble des techniques et des dispositifs que le mouvement élabore et diffuse. Elle prend tout son sens dans le contexte de l'après-guerre, alors que les classes Freinet sont largement implantées dans des écoles rurales accueillant des enfants issus des milieux populaires. Pour de nombreux

---

[72] Pierre Albertini, *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves (1600-1940)*, Paris, INRP, 1986.
[73] Yves Reuter (dir.), Vivre *les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, ESF, 2016.
[74] CHARTIER Anne-Marie, « Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée », *Le Télémaque*, n°24, 2003, p. 81-110.

éducateurs et éducatrices engagés dans le mouvement, il s'agit alors de reconnaître la valeur des savoirs et des expériences de ces enfants, de leur permettre d'accéder à la culture sans renoncer à leurs appartenances sociales et de faire de l'école un espace de participation et de coopération. L'émancipation apparaît ainsi comme un horizon étroitement lié aux réalités sociales, scolaires et culturelles des populations auxquelles s'adresse cette pédagogie. Toutefois, les trois décennies qui suivent la Libération sont marquées par de profondes transformations. La modernisation de la société française, l'exode rural, l'urbanisation, la massification scolaire ou encore les mutations du regard porté sur l'enfance modifient progressivement les univers dans lesquels évoluent les élèves comme les enseignants. Les classes Freinet elles-mêmes se déploient dans des contextes de plus en plus diversifiés et accueillent des publics dont les attentes, les trajectoires et les conditions de vie ne sont plus nécessairement celles des générations précédentes. Dès lors, si le projet d'émancipation demeure omniprésent dans les discours du mouvement, ses significations, ses finalités et ses modalités de mise en œuvre évoluent. Ces ambitions et ces évolutions s'incarnent avant tout dans des expériences quotidiennes, vécues par des éducateurs et des éducatrices qui ont fait le choix d'enseigner autrement, mais aussi par des enfants que cette pédagogie entend placer au cœur de leurs apprentissages. Or, ces expériences ne se réduisent ni aux intentions formulées par les pédagogues, ni aux principes énoncés dans les textes du mouvement. Elles se construisent dans les pratiques, les interactions, les appropriations et parfois les décalages entre les idéaux affichés et les réalités de la vie scolaire. C'est précisément à ces expériences vécues, dans leur diversité, leurs évolutions, leurs tensions et leurs contradictions, que ce mémoire entend donner à voir.

Plusieurs questionnements s'imposent alors: par quelles pratiques, quels dispositifs et quelles expériences citoyennes ce mouvement entend-il traduire cet idéal émancipateur dans le quotidien de la classe et dans la vie collective de l'école, dans une France qui passe de la reconstruction de l'après-guerre aux bouleversements culturels des années 1960 ? Ce projet est-il seulement tourné vers les enfants ? Ne révèle-t-il pas également les aspirations, les interrogations et la conception du métier de celles et ceux qui le mettent en œuvre, alors que le corps enseignant et l'institution scolaire se transforment profondément sur ces trois décennies ? Et jusqu'où une telle ambition peut-elle tenir face aux résistances qu'elle ne manque pas de susciter et aux réalités sociales et scolaires des années 1945 à 1975 qu'elle ne peut seule transformer ? Ces questions conduisent à formuler la problématique suivante: dans quelle mesure le mouvement de l'École Moderne, à travers les expériences quotidiennes des

élèves et des éducateurs et éducatrices, engendre-t-il des processus d'émancipation capables de transformer leur rapport au savoir et au monde, et de favoriser l'émergence de nouvelles formes de subjectivité ?

Pour répondre à cette problématique, l'analyse s'organise en trois parties qui suivent une progression articulant émancipation individuelle et émancipation collective. La première partie s'intéresse aux acteurs et à leurs pratiques, interrogeant les raisons qui conduisent les éducateurs et éducatrices à s'engager dans le mouvement Freinet, les valeurs et les ruptures que cet engagement suppose, avant d'examiner comment cet idéal prend corps dans le quotidien de la classe, à travers la libre expression, l'organisation de l'espace et du temps scolaire, et la gestion des contraintes matérielles. La deuxième partie déplace le regard vers les dimensions collectives de cet idéal : elle analyse d'abord comment les enfants, par la coopérative scolaire, l'ouverture au milieu et la confrontation au regard des autres, font l'expérience d'une citoyenneté vécue. Elle examine ensuite comment le mouvement lui-même constitue pour les éducateurs et les éducatrices un espace de formation, de rupture avec l'isolement et de soutien collectif. La troisième partie, enfin, confronte cet idéal émancipateur à ses limites en analysant les tensions que suscite la pédagogie Freinet face au cadre normatif et institutionnel, aux parents et à la hiérarchie, avant d'interroger, à partir des productions enfantines et des trajectoires des acteurs, ce que cette ambition produit réellement et ce qu'elle ne parvient pas à transformer.

Partie 1. Construire du sens, expérimenter la liberté : le mouvement Freinet comme processus d'émancipation individuelle des élèves et des éducateurs.trices

Cette première partie interroge la pédagogie Freinet comme un espace de construction de sens et d'expérimentation de la liberté, à la fois pour les éducateurs.trices et pour les élèves. Elle s'attache à montrer comment l'engagement dans le mouvement Freinet s'enracine dans des trajectoires individuelles marquées par des convictions politiques, syndicales ou sociales, mais aussi par des expériences biographiques qui trouvent, dans cette pédagogie, une forme de cohérence et de continuité. Loin d'être uniquement un cadre professionnel, la pédagogie Freinet apparaît ainsi comme un horizon d'émancipation individuelle, dans lequel les éducateurs.trices cherchent à concilier leurs idéaux et leurs pratiques quotidiennes. En retour, cette quête de cohérence nourrit la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques qui visent eux-mêmes la libération des enfants, à travers des expériences d'expression, de réorganisation du temps et de l'espace scolaires, et de transformation des rapports éducatifs. Il s'agit donc d'analyser un processus double, où l'émancipation des éducateurs.trices et celle des élèves se construisent individuellement mais de manière étroitement articulée.

Chapitre I. S'engager dans le mouvement Freinet : des éducateurs.trices porteurs d'un modèle de société entre trajectoires militantes, conceptions éducatives et rencontres fondatrices

Frédéric Sawicki et Johanna Siméant définissent l'engagement comme « toute forme de participation durable à une action collective visant la défense ou la promotion d'une cause[1] ». Appliquée aux éducateurs et éducatrices du mouvement Freinet, cette définition invite à s'interroger sur la nature même de la cause défendue : quel modèle d'école, quelle vision de la société et de la citoyenneté ces acteurs cherchent-ils à promouvoir à travers leurs pratiques éducatives ? Répondre à ces questions suppose de reconstituer les ressorts de leur engagement, c'est-à-dire de démêler ce que Laurent Frajerman nomme, à propos de

[1] Frédéric Sawicki et Johanna Siméant, « La sociologie de l'engagement militant : un champ de recherche à décloisonner », intervention au colloque *Comment penser les continuités et discontinuités du militantisme ? Trajectoires, pratiques et organisations militantes*, Lille, 2006, in FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *Histoire de l'éducation*, n°17, 2008, p. 57.

l'engagement enseignant en général, un « écheveau complexe de raisons[2] ». C'est à cette entreprise que s'attache ce chapitre, en s'appuyant sur un corpus de témoignages écrits et oraux produits par des éducateurs et éducatrices ayant consacré l'essentiel de leur carrière au mouvement. La nature de ces sources impose toutefois une vigilance méthodologique : construits de manière rétrospective, ces récits procèdent d'une mise en cohérence de soi dont il convient de tenir compte. Une première ligne d'explication tient aux convictions que portent ces hommes et ces femmes avant même d'entrer dans le mouvement. Façonnées par les guerres, les engagements politiques et syndicaux, la défense des droits humains et l'idéal républicain et laïc, ces convictions constituent le terreau dans lequel leur adhésion à la pédagogie Freinet vient naturellement s'enraciner. Rejoindre le mouvement n'est alors pas un point de départ, mais un point de convergence. Une deuxième ligne d'explication réside dans leur rapport au métier : confrontés aux limites d'une école dont ils éprouvent le manque de sens, ils cherchent à réconcilier pratique professionnelle et aspirations personnelles, et trouvent dans la pédagogie Freinet un cadre capable de redonner du sens à leur action. Ces dispositions préalables, si nécessaires soient-elles, ne suffisent pourtant pas toujours à expliquer le passage à l'engagement effectif. C'est souvent une rencontre – avec une revue, un praticien enthousiaste, une classe observée, ou la figure de Célestin Freinet lui-même – qui vient cristalliser ce processus.

I. Militer, agir, enseigner : une quête de cohérence entre convictions personnelles et pratiques professionnelles

L'engagement des éducateurs et des éducatrices dans le mouvement Freinet ne peut se comprendre comme un simple choix de techniques pédagogiques. Les témoignages et sources étudiés montrent qu'il s'inscrit dans des trajectoires individuelles marquées par des aspirations personnelles et des convictions sociales et politiques larges. Inscrits dans un contexte historique marqué par les bouleversements de l'après-guerre, les conflits internationaux ou encore les transformations sociales des années 1950-1970, nombre d'entre eux sont porteurs de valeurs fortes – parfois inscrites dans des formes de traditions militantes – dont il s'agit de questionner l'influence et le rôle dans l'engagement dans le mouvement Freinet. Ces valeurs ne relèvent pas uniquement de principes abstraits, mais s'incarnent dans des formes d'actions, notamment au sein d'organisations syndicales, associatives ou

[2] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit.*, p. 71.

politiques. Dès lors, s'intéresser aux acteurs implique de prendre en compte l'ensemble de leurs trajectoires – engagements sociaux, politiques, personnels – afin de comprendre en quoi ces dimensions influencent leur manière d'enseigner. Dans quelle mesure, l'engagement dans le mouvement Freinet constitue-t-il pour ces éducateurs et éducatrices le lieu d'une recherche de cohérence entre les convictions personnelles et l'exercice du métier ? Il s'agit également d'interroger cette quête de cohérence comme une forme d'émancipation personnelle, permettant aux acteurs de donner sens à leur action et d'incarner, au sein de la classe, un certain modèle de société.

> « Des mouvements, des associations qui œuvrent pour le respect de l'homme, il y en a à cette époque : le Mouvement pour l'enfance malheureuse d'Alexis Danan. Le Mouvement de lutte contre l'esclavage d'Yvon Chalard. Les Mouvements pacifistes. Le Planning familial qui naît sous l'impulsion du Docteur Lagroua Weil Hallé, etc... La découverte du Mouvement Freinet où bouillonnent toutes ces idées et bien d'autres, où se confrontent vigoureusement et néanmoins fraternellement des militants de toutes ces organisations, est la révélation que là est l'action, la mise en œuvre des idées […] ...Désormais, je sais que j'ai trouvé le mouvement qui correspond à mon désir d'action...[3] »

C'est en ces termes que Guy Goupil évoque les raisons de son engagement dans le mouvement Freinet, comme la rencontre d'un espace où ses convictions trouvent enfin à s'incarner. D'autres praticiens évoquent, quant à eux, un « accord », une « cohérence », ou encore une « adhésion » à un ensemble de valeurs éthiques, sociales et politiques. Si les formulations diffèrent, l'idée demeure largement partagée. Reste toutefois à interroger la nature précise de ces « idées » auxquelles il est fait référence. Les éducateurs et éducatrices Freinet s'inscrivent, en effet, dans une génération d'instituteurs particulièrement engagés – un trait à replacer dans le contexte socio-historique de l'époque – dont les convictions personnelles ont souvent constitué un moteur décisif vers la pédagogie Freinet et, plus largement, vers l'adhésion au mouvement.

Les expériences de guerres : vers une humanité à reconstruire

Les instituteurs et institutrices ayant exercé entre les années 1950 et les années 1970 ont, pour une large part, été profondément marqués par l'expérience des deux guerres mondiales – aussi bien en tant qu'enfant, adolescent ou adulte – dont les effets matériels, moraux et symboliques continuent de structurer leur rapport au monde. La violence de ces

[3] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien. Des praticiens témoignent*, Brest, Éditions du Liogan, 1997, p. 114.

évènements, ainsi que les révélations ultérieures des crimes nazis et les tensions internationales qui s'étendent au-delà des années 1950, constituent un arrière-plan décisif dans la formation de leurs sensibilités politiques et sociales. Michel Pellissier évoque « la guerre à peine éloignée de nous, sa cruauté et ses privations », mais aussi « l'après-guerre avec les révélations des horreurs du nazisme » et « l'injustice sociale vécue par le fils de manœuvre » qu'il était. Cette accumulation d'expériences produit une forme de tension intérieure, décrite comme une « révolte d'adolescent qui restait sans réponses ». C'est précisément dans la découverte de la pédagogie Freinet qu'il identifie une issue possible lui offrant « une image de générosité, d'enthousiasme et d'espoir, de lutte aussi » à laquelle il adhère profondément[4]. De manière similaire, Yvonne Humm témoigne d'un vécu traversé par l'angoisse liée à la guerre. Elle écrit être « désespérée par la guerre vécue chez moi, en zone interdite », ainsi que par les informations relatives aux « camps, aux tortures, aux exécutions de masse », qui construisent l'image d'un « monde noir ». Cette perception s'accompagne d'un sentiment d'isolement dans la pratique enseignante, où elle se décrit « attelée avec l'énergie du désespoir à une tâche difficile et je me sentais bien seule ». Ce qui manque alors n'est pas tant un savoir-faire technique qu'un horizon de pensée : elle se dit « avide de perspectives positives philosophiques plus que de techniques éducatives précises » soulignant la recherche d'un cadre éthique et politique susceptible de redonner sens à l'action éducative[5]. Cette aspiration se retrouve également chez des éducateurs engagés dans les guerres coloniales, notamment par le service militaire. Guy Goupil décrit le choc moral qui a conduit à son engagement pédagogique :

> « Tout juste de retour de ces guerres d'Afrique du Nord et du service militaire, soulevé d'indignation à la vue des méthodes mises en œuvre, comment ne pas s'engager à fond dans toutes les brèches qui s'ouvrent vers la reconnaissance de la dignité de l'homme, comment ne pas s'orienter vers une pédagogie qui œuvre pour une prise en charge de chacun par lui-même, reconnu comme être à part entière, respectable et respecté parce que respectant les autres et acteur de son avenir dans le devenir commun.[6] »

Dans cette perspective, l'engagement pédagogique est investi comme le prolongement d'une exigence éthique et morale et traduit une critique implicite des formes scolaires traditionnelles perçues comme autoritaires, nous y reviendrons. Ainsi, ces trajectoires individuelles, loin de constituer des récits isolés, dessinent un mouvement d'instituteurs et

[4] *Ibid*., p. 5.
[5] Ibid., p. 21-22.
[6] Ibid., p. 114.

d'institutrices s'engageant pour la paix. Ce positionnement fait d'autant plus écho au parcours de Célestin Freinet lui-même. Ancien combattant de la Première Guerre mondiale, grièvement blessé au front, il développe des réflexions critiques sur la violence et le pouvoir, et un engagement pacifiste :

> « Mais c'est justement parce que nous portons en nous, marqué dans notre chair, ce besoin fonctionnel de paix ; c'est parce que nous avons été tellement déçus et trompés que nous nous défions plus que jamais du verbiage pacifiste qui, depuis trente ans, masque, directement ou indirectement, toutes les entreprises dont les guerres sont l'aboutissement. L'Éducation et la Paix ![7] »

Un engagement qu'il met en œuvre durant la guerre civile espagnole[8], puis en rejoignant la Résistance durant la Seconde Guerre mondiale. De ces épreuves, il tire une orientation éducative fondamentale : celle d'une école pensée comme un lieu d'apprentissage de la coopération, de la responsabilité et de la paix. C'est d'ailleurs pourquoi nombre d'auteurs font des expériences de guerre de Célestin Freinet, le point de départ de son aventure pédagogique, à l'image d'Emmanuel Saint-Fuscien qui, dans sa biographie du pédagogue, place au cœur de son propos ces trois engagements – combattant, soutien actif, résistant[9]. Michel Barré s'inscrit lui aussi dans cette perspective accordant une large place à ces expériences dans son ouvrage consacré aux années fondatrices de la pédagogie Freinet[10]. Micheline Barré, de son côté, aborde ce sujet avec une dimension résolument personnelle : ayant accompagné dans son enfance sa mère militante syndicale à des meetings de soutien à la République espagnole, « ce drame [l']avait beaucoup marqué » et elle confesse qu'il « était important pour [elle] que le couple Freinet ait payé de sa personne pour sauver des enfants[11] ». Dans l'ensemble, c'est dans la convergence entre les expériences de guerre et les idées humaines et pédagogiques qui en sont issues que nous pouvons trouver une première clef d'explication à l'adhésion des instituteurs et institutrices au mouvement et à la pédagogie Freinet.

---

[7] FREINET Célestin, « L'Éducation et la Paix », *L'Éducateur*, n°16, mai 1948, Archives de l'ICEM, p.332.
[8] Célestin et Élise Freinet ont accueilli, entre 1937 et 1939, quarante-cinq enfants espagnols en exil durant la guerre civile espagnole qu'ils nourrirent, logèrent et instruisirent dans leur école de Vence. Voir : SAINT-FUSCIEN Emmanuel, « 8. Freinet et la guerre d'Espagne : une pédagogie de guerre », *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1945*, Paris, Editions Perrin, 2019, p. 131-149.
[9] SAINT-FUSCIEN Emmanuel, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017.
[10] BARRE Michel, *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps. 1896-1936. Les années fondatrices,* tome 1, Mouans-Sartoux, Publication de l'Ecole Moderne Française, coll. « Ressources pédagogiques », 1995.
[11] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien. Des praticiens témoignent, op. cit.,* p.40.

Des engagements pluriels : droits humains, droits sociaux et émancipation collective

Les bouleversements qui traversent le XXe siècle contribuent à forger, au sein de la société et parmi les instituteurs, des engagements croissants en faveur des droits humains, des droits des peuples comme des droits des enfants, qui perdurent jusque dans les années 1970 marquées par l'après-mai 68. Ainsi, l'adhésion des éducateurs et éducatrices au mouvement Freinet s'enracine dans des engagements sociaux et humains souvent antérieurs. Comme le décrit Guy Goupil, dans la partie de son ouvrage portant le titre significatif de « Les raisons de notre engagement[12] », cette période est traversée de profondes tensions et animée par de fortes aspirations au changement : « des années troubles, inquiétantes, mais chargées d'espérances folles » où « l'utopie semble à portée de main[13] ». Il décrit :

> « L'époque du début de la libération sexuelle, de la naissance du Planning Familial. Mais c'est aussi, hélas ! celle des guerres d'Afrique du Nord après celle du Viêt-Nam, avec tous leurs cortèges sinistres d'exactions, de tortures, d'excès de toutes sortes. C'est aussi la fin d'une espérance politique forte, placée par les jeunes dans un gouvernement socialiste qui leur paraît trahir leurs ambitions. C'est non seulement l'intervention militaire à Suez, mais le renoncement à reconnaître la dignité du peuple algérien. C'est pourtant le début d'une société prospère, ouvrant la voie à l'espérance d'une accession au temps des loisirs où se développeraient la culture et la réflexion, non plus l'homme au travail, esclave de la machine, mais la machine au service de l'homme.[14] »

En somme, un climat propice aux engagements en faveur des droits humains et sociaux. Guy Goupil fait ensuite état des différents mouvements qui œuvrent alors pour « le respect de l'homme » – « Le Mouvement pour l'enfance malheureuse d'Alexis Danan, le Mouvement de lutte contre l'esclavage d'Yvon Chalard, les Mouvements Pacifistes le Planning Familial qui naît sous l'impulsion du Docteur Lagroua-Weil-Hallé » – considérant le mouvement Freinet comme un espace « où bouillonnent toutes ces idées et bien d'autres » et « où se confrontent […] les militants de toutes ces organisations[15] ». Par conséquent, un mouvement pédagogique où il retrouve l'ensemble des causes sociales qu'il soutient. Cependant, au cours de leur témoignage, Renée et Guy Goupil confient ne s'être pas limités au soutien de ces causes mais y avoir activement participé, notamment par leur implication en faveur de la contraception et dans le développement du Planning familial en Mayenne. Ils s'inscrivent dans un mouvement

---

[12] GOUPIL Guy, *Pédagogie Freinet. Le mouvement en Mayenne. Témoignage individuel sur une œuvre collective*, Mayenne, Amis de Freinet, 2e éd., 2023, p. 8.
[13] *Ibid*., p. 8.
[14] *Ibid*., p. 8 et 9.
[15] *Ibid*., p. 9.

large de luttes féministes qui traversent la société. Tandis que la première vague féministe s'était concentrée sur le droit de vote et les obstacles légaux à l'égalité, la seconde vague qui émerge dans les années 1960-1970 étend les débats à des problèmes plus larges comme la sexualité, la famille et les droits liés à la procréation. Les luttes féministes de cette période permettent la légalisation du droit à la contraception en 1967, puis de son remboursement en 1974, avant que le droit à l'avortement ne soit gagné par l'adoption de la loi Veil en 1975. Ce que le couple Goupil décrit comme un engagement « révolutionnaire » visant à « faire avancer la société » et à « faire reconnaître la femme » résonne ainsi comme un écho local avec les combats portés à l'échelle nationale. Plus largement, adhérer au mouvement Freinet constitue parfois une manière complémentaire de lutter pour les droits des hommes et des peuples, à l'image d'Henriette Moneyron confiant avoir « trouvé chez lui [Freinet] l'exemple d'une militance hors l'école, aux côtés d'autres travailleurs » et avoir « apprécié ses prises de positions : dans les syndicats, avec les paysans ; au moment de la guerre d'Espagne, dans la Résistance.[16] ». Bien qu'ils puissent en partie expliquer l'adhésion aux idéaux du mouvement Freinet, ces engagements en faveur des droits humains ne sont pas propres aux éducateurs et éducatrices mais se retrouvent largement au sein du monde des enseignants qui « militent souvent dans les associations antiracistes ou de défense des droits de l'homme[17] ». Laurent Frajerman – reprenant l'expression d'Howard S. Becker[18] – les considère comme de « véritables "entrepreneurs de morale" civique[19] ».

De même, certains participent à des combats pour les droits des enfants. Dans la continuité du contexte de l'entre-deux guerres – marqué par l'émergence d'une mobilisation internationale en faveur des enfants, notamment autour de la création d'organisations transnationales et de la première déclaration des droits de l'enfant, dite de Genève élaborée par Eglantyne Jebb en 1923 et approuvée par la Société des Nations – ces engagements individuels s'inscrivent dans une dynamique plus large de reconnaissance des enfants. Guy Goupil se souvient de « copains qui étaient de ceux qui avaient fait fermer les centres de prisons des enfants dans les années 1945 » se positionnant dans les luttes visant à dénoncer les violences institutionnelles faites aux enfants « conséquence de l'émotion suscitée par la vulnérabilité de l'enfance exposée aux drames du XXe siècle (guerres, pauvreté, famines,

[16] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 124.
[17] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 72.
[18] BECKER Howard S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.
[19] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 72.

sous-développement, catastrophes naturelles…)[20] ». Cette contestation de la place laissée aux enfants dans la société se retrouve également dans les propos de Michel Barrios dénonçant « trop de non-vie hors de l'école. […] Trop d'enfants qui déjà savent plier l'échine. Ou qui hurlent au secours[21] », tandis qu'Henri Portier résume la critique des logiques d'obéissance imposées aux enfants ainsi : « Au gosse on lui apprend à dire : […] Oui papa, oui maman […] Oui Monsieur. Oui Madame […] Oui mon adjudant.[22] ». Dans ce cadre, l'éducation apparaît très tôt comme un levier essentiel de transformation sociale. Pour Guy Goupil, il s'agit de « l'éducation des enfants, c'est-à-dire des hommes à venir[23] », conférant à l'engagement enseignant une portée éminemment politique. Dès lors, l'entrée dans le mouvement Freinet ne constitue pas un point de départ, mais bien un point de convergence : elle permet de donner une traduction pédagogique à des engagements déjà présents. Comme il l'exprime : « comment ne pas s'engager à fond dans toutes les brèches qui s'ouvrent vers la reconnaissance de la dignité humaine vers une pédagogie qui œuvre pour une prise en charge de chacun par soi-même, reconnu comme être à part entière, respectable et respecté, parce que respectant les autres, et acteur de son avenir dans le devenir commun ![24] ». Cette convergence est d'ailleurs pleinement mise en avant par le mouvement Freinet lui-même, qui inscrit explicitement son projet de défense des droits fondamentaux. Dès 1935, Célestin Freinet porte le projet d'un Front populaire de l'enfance, pour la défense des droits des enfants, dont il rédige la « Charte constitutive[25] » et lance un appel aux politiques, parents, instituteurs.trices et à l'ensemble de la société. Cette initiative s'inscrit dans un moment où se multiplient, à l'échelle internationale, les organisations de protection de l'enfance telles que l'Union internationale de secours aux enfants ou l'Association internationale de la protection de l'enfance – pour ne citer que les plus importantes. Cependant, les conditions des enfants peinent à susciter l'engagement des acteurs. En 1957 – soit deux ans avant l'adoption de la Déclaration des Droits de l'enfant en 1959 par les Nations Unies – Célestin Freinet défend un statut universel pour garantir aux enfants et aux adolescents un minimum de sécurité et de dignité. Il propose au mouvement qu'une « Charte de l'enfant » soit adoptée au Congrès

[20] DENÉCHÈRE Yves, « Introduction. Droits des enfants : de la chronologie à une histoire transnationale », in NIGET David, DENÉCHÈRE Yves (dir.), *Droits des enfants au XXe siècle. Pour une histoire transnationale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019, p. 15.
[21] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 102.
[22] *Ibid*., p. 125.
[23] GOUPIL Guy, *Pédagogie Freinet. Le mouvement en Mayenne, op. cit.,* p. 8.
[24] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 114.
[25] FREINET Célestin, « Front de l'enfance », *L'Éducateur prolétarien*, n°4, novembre 1935, Archives de l'ICEM, p. 73-80.

international de Nantes s'inscrivant dans « la constitution progressive des droits de l'enfant, d'abord dans et pour les pays du Nord, puis au second XXe siècle vers les sociétés du Sud[26] » et des textes internationaux élaborés depuis la déclaration de Genève de 1924 puis votée par l'organisation des Nations Unies en 1946. Par la suite, le mouvement Freinet, au travers de ses circulaires, bulletins et revues, rappelle régulièrement à ses membres son accord avec cette déclaration et plus largement avec la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme :

> « Et ne devons-nous pas obligatoirement faire des choix en accord avec la Déclaration des Droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies, le 20 novembre 1959 […] En montrant en classe et en dehors son ferme attachement à la Démocratie, à la Paix, à la justice, à la libération économique de l'Homme, à l'amitié entre les peuples, l'éducateur se trouvera dans sa juste ligne de vie et son action sera conforme à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme[27] »

L'entrée dans le mouvement apparaît alors comme un moyen de prolonger et de renforcer un engagement en faveur des droits des enfants, en offrant la possibilité de rejoindre des réseaux déjà constitués et actifs autour de cette cause. En effet, tout au long du XXe siècle, la défense de l'enfance s'organise en réseaux militants structurés, mêlant acteurs associatifs, journalistes, pédagogues et responsables puisque « investie d'un rôle politique fort, l'enfance est devenue une "cause" dont les enjeux ont dépassé de loin le simple secours et la simple protection des enfants eux-mêmes[28] ». Dans son ouvrage Guy Goupil rapporte une lettre d'archive que lui adresse Alexis Danan[29] le 29 octobre 1962. Après avoir trouvé ses coordonnées dans *L'Éducateur*, celui-ci l'invite à s'engager à ses côtés : « Puisque vous êtes par destination au service de l'Enfance, de vous mettre à contribution […] Nous n'avons pas dans votre ville de "Comité de Vigilance". Voulez-vous entreprendre de combler cette lacune ? ». Alexis Danan souligne d'ailleurs que ces comités sont fréquemment portés par des

---

[26] DENÉCHÈRE Yves, *op. cit*., p. 15.
[27] Institut Départemental de l'École Moderne – Pédagogie Freinet – de Loire-Atlantique, « Libre expression à l'école et laïcité », *Chantiers 44*, n° ?, juin 1971, Archives de l'ICEM, p. 5-6.
[28] DENÉCHÈRE Yves, *op. cit*., p. 15.
[29] Alexis Danan est un journaliste français engagé qui s'impose, dans l'entre-deux-guerres, comme une figure majeure de la défense des droits de l'enfant. Marqué par l'expérience de la Première Guerre mondiale et par des débuts professionnels difficiles, il accède à une large notoriété en devenant « grand reporter » à *Paris-Soir*, alors le quotidien le plus lu en France. Il se distingue par des enquêtes percutantes dénonçant les violences institutionnelles, notamment dans les bagnes d'enfants ou les colonies pénitentiaires. Ses campagnes médiatiques contribuent à des réformes concrètes, comme la fermeture de certains établissements emblématiques, et participent à une prise de conscience publique sur la maltraitance infantile. Militant actif, il fonde la Fédération nationale des comités de vigilance pour la protection de l'enfance malheureuse et mobilise l'opinion à travers la presse et ses réseaux. Malgré les ruptures liées à la Seconde Guerre mondiale, il poursuit après 1945 son combat à travers ses écrits et ses revues, associant constamment la défense de l'enfance à une réflexion plus large sur l'avenir des sociétés.

« Enseignant : Instituteur ou Institutrice : Directeur ou Directrice d'École Publique […] Professeur de Collège ou de Lycée » citant « Maurice Pigeon, militant de l'École active » qui est alors « Président du Comité de Nantes[30] ». Ces formes d'engagement illustrent le rôle central des enseignants et des acteurs de l'éducation dans les mobilisations pour l'enfance, à la croisée de l'action éducative et de l'action sociale. Pour Guy Goupil, ces engagements auprès des enfants s'inscrivent dans une continuité logique puisqu'« il s'agit de l'éducation des enfants, c'est-à-dire des hommes à venir, à laquelle on a déjà choisi en devenant instituteur d'y consacrer sa vie[31] ».

Les vécus des engagements politiques et syndicaux comme ancrage identitaire

Cette dynamique s'inscrit dans une prise de position plus large, qui trouve également à s'exprimer dans des engagements politiques et syndicaux structurés et divers. Nombre d'éducateurs et d'éducatrices qui rejoignent le mouvement Freinet présentent déjà des trajectoires politisées, ou du moins portent des convictions politiques affirmées. Guy Goupil se souvient que, dans le mouvement Freinet, « il y avait des anarchistes, il y avait des gens qui n'étaient rien du tout, il y avait des adhérents du parti socialiste, des adhérents des radicaux socialistes, il y avait de tout. Mais tous étaient branchés sur l'humanité, l'humanisme, le soin apporté à l'Homme[32] ». De la même manière, Alain Barthot – fils d'un couple d'éducateurs Freinet – décrit un mouvement composé de « familles politiques un peu différentes » réunissant « des anarcho-syndicalistes […] pas beaucoup de communistes […] des socialistes […] mêmes des catholiques » où « il n'y avait pas une unité politique complète ». Il confie, dans son témoignage : « C'est toujours ce qui m'a frappé justement, d'arriver à faire un mouvement avec des gens différents[33] » réunis autour d'une certaine vision de l'école et de la pédagogie. Cependant, cet engagement politique et syndical ne saurait être considéré comme spécifique aux seuls éducateurs.trices du mouvement Freinet : il constitue au contraire un trait largement répandu dans le corps enseignant, presque inscrit dans une forme de tradition professionnelle. Cette caractéristique a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses analyses dans les travaux de recherches en sciences sociales. Qu'il s'agisse d'engagements endogènes ou

[30] GOUPIL Guy, *op. cit*., p. 10.
[31] *Ibid*., p. 8.
[32] Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.
[33] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

exogènes – pour reprendre la distinction proposée par Laurent Frajerman[34] – l'étude de ces dynamiques est un angle par lequel a abondamment été traitée l'histoire des instituteurs.trices et, plus largement, du corps enseignant. Les travaux portent sur des organisations spécifiques, telles que le Syndicat général de l'Éducation nationale[35], la Ligue de l'enseignement[36] ou encore la Fédération de l'Éducation nationale[37] ; sur l'intégration et la participation des enseignants à la vie politique, notamment à travers les partis[38] ; mais aussi des analyses de synthèse à portée plus générale à l'image de celles de Paul Gerbod[39], d'André Robert[40], de Bertrand Geay[41] ou d'Albert Thibaudet[42]. À cet égard, deux auteurs ont particulièrement contribué à l'analyse de ces questions : Laurent Frajerman, déjà mentionné, et Jacques Girault. Ces travaux ont mis en avant qu'au XXe siècle, les enseignants occupent une place centrale dans les dynamiques d'engagement politique et syndical, notamment au sein des mouvements communistes et de la « constellation républicaine-laïque[43] ». Cet ancrage s'inscrit dans une tradition ancienne, dans la mesure où « les pionniers bâtissent une multitude

---

[34] Les engagements exogènes désignent les formes d'implication des enseignants en dehors de leur univers professionnel et de ses cadres habituels, pouvant les conduire à investir d'autres espaces politiques ou sociaux. À l'inverse, les engagements endogènes renvoient à des formes d'engagements inscrites dans le prolongement direct du milieu enseignant, au sein d'organisations, de réseaux ou d'instance propres au groupe professionnel. Voir : FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *Histoire de l'éducation*, n°117, 2008, p. 57-96.

[35] SINGER Madeleine, *Histoire du SGEN, 1937-1970. Le Syndicat général de l'Éducation national*, Presses universitaires de Lille, 1987.
SINGER Madeleine, *Le SGEN des origines à nos jours*, Paris, Éditions du Cerf, 1993.

[36] Pour ne citer qu'un exemple qui se veut être une synthèse récente des travaux parus sur le sujet : MARTIN Jean-Paul, *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016),* Presses universitaires de Rennes, 2018.

[37] Les travaux consacrés à cette questions sont particulièrement nombreux, pour ne citer que quelques auteurs majeurs : AUBERT Véronique, BERGOUNIOUX Alain, MARTIN Jean-Paul, MOURIAUX René, *La Forteresse enseignante – La Fédération de l'Éducation nationale*, Paris, Fayard, Paris, 1985.
BRUCY Guy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003.
FRAJERMAN Laurent, CHANET Jean-François, GIRAULT Jacques, BOSMAN Françoise (dir.), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992) : histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, 2019.

[38] GIRAULT Jacques, « Le communisme et les enseignants en France (années 1920 – début des années 1960), *in* GIRAULT Jacques (dir.), *Des communistes en France (années 1920 – années 1960),* Paris, Publications de la Sorbonne, 2002, p. 207-218.
GIRAULT Jacques, « La SFIO et le monde enseignant », *in* BERSTEIN Serge, CEPEDE Frédéric, MORIN Gilles, PROST Antoine (dir.), *Le Parti socialiste entre Résistance et République*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2000, p. 293-306.
FERHAT Ismaïl, *Socialistes et enseignants. Le Parti socialiste et la Fédération de l'Éducation nationale de 1971 à 1992*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2018.

[39] GERBOD Paul, *Les Enseignants et la politique*, Paris, PUF, 1976.

[40] ROBERT André, *Le Syndicalisme des enseignants*, Paris, Documentation française – CNDP, 1995.

[41] GEAY Bertrand, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, 1999.

[42] THIBAUDET Albert, *La République des professeurs*, Paris, Hachette, 2006.

[43] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 64.

d'organisations qui établissent des liens étroits entre elles[44] », contribuant à structurer durablement un espace militant propre au monde enseignant. Ce processus atteint un tournant décisif à la Libération, moment où « s'achève le processus de syndicalisation massive des enseignants[45] », consacrant leur rôle d'acteurs collectifs organisés. Il en résulte l'image d'une « gauche enseignante, forte de ses bataillons syndicaux surtout importants dans l'enseignement primaire, encadrée et entrainée par des militants nombreux et enthousiastes[46] », qui participe activement à la vie politique nationale. De plus, « l'espace des possibles du militantisme oriente vers un cursus honorum typiquement enseignant, dont les responsabilités syndicales constituent l'étape initiale[47] », évoluant vers des positions d'élus voire des responsabilités nationales faisant du monde enseignant une véritable « instance de socialisation militante[48] ». Ainsi, des données chiffrées attestent de la forte représentation enseignante dans le champ politique, notamment par leur présence dans les instances dirigeantes du Parti radical, du Parti socialiste et du Parti communiste. Lors des élections législatives de 1951, cette présence se manifeste : 25% des enseignants candidats se présentent sous l'étiquette du Parti communiste français et 38,5% pour la SFIO[49]. Toutefois, comme le souligne Paul Gerbod, ces chiffres ne doivent pas masquer l'existence de profondes divisions politiques internes au corps enseignant, qui rend difficile toute vision homogène de leur engagement[50]. Cette idée entre directement en résonance avec les témoignages livrés par Guy Goupil et Alain Barthot. Malgré cette diversité, leur poids dans les institutions demeure significatif : en 1951, les instituteurs représentent 5,8% des députés, tandis que les professeurs en constituent 8,1%. Cette influence s'étend également aux plus hautes sphères de l'État, puisque, sous la IVe République, 4,4% des ministres sont issus du corps des instituteurs et 10,7% de celui des professeurs[51]. Dès lors, « la surreprésentation enseignante dans le système politique est au XXe siècle une donnée structurelle[52] », confirmant le rôle central du corps enseignant dans la vie politique française. Cette implication marquée dans la vie politique et syndicale française, Laurent Frajerman l'explique par plusieurs facteurs : « ils bénéficient de

[44] *Ibid*., p. 58.
[45] *Ibid*., p. 58.
[46] GERBOD Paul, *op. cit*., p. 95-96.
[47] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 71.
[48] *Ibid*., p. 60.
[49] *Ibid*., p. 60.
[50] GERBOD Paul, *op. cit*., p. 110.
[51] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 60-61.
[52] *Ibid*., p. 61.

compétences recherchées à une époque où les diplômés sont rares[53] » à savoir « leur compétence oratoire, éducative et organisationnelle[54] » et « l'effet du modèle républicain, qui transforme la filière politique en voie de promotion pour les classes moyennes[55] » faisant du capital scolaire le « nouveau "cens" caché du système républicain[56] ».

Nous retrouvons ces mêmes formes d'engagements politiques et syndicaux chez les éducateurs.trices qui choisissent de s'inscrire dans le mouvement Freinet, prolongeant des dispositions militantes largement ancrées. Nombre d'entre eux laissent transparaître ces engagements en filigrane de leurs récits, sans s'y attarder, tant ils semblent constitutifs de leur identité à ces moments-là, se manifestant par des évocations discrètes à l'intérieur de souvenirs de moments vécus ou de rencontres. Ce que suggère, par exemple, Mimi Thomas lorsqu'elle évoque une rencontre faite avec son mari, Émile Thomas, dans le cadre du syndicat dans lequel ils sont engagés : « Au syndicat, nous sommes allés vers la tendance la plus progressiste et, là, nous avons rencontré des camarades plus anciens que nous qui nous ont impressionnés par leur honnêteté, leur militantisme[57] ». De la même façon, Yvonne Humm mentionne son « engagement social et syndical » presque incidemment, au moment d'expliquer sa sensibilité à la crise du textile, soulignant que « travailler à l'avènement d'une société future n'excluait pas une certaine adaptation aux contingences présentes[58] ». L'engagement informe sur sa lecture du monde sans faire l'objet d'un développement particulier. Chez Guy Goupil, cette dimension apparaît au détour d'un épisode conflictuel avec le maire du village : il confie, qu'à l'époque, son expérience syndicale avait été une aide, de même qu'il précise ses relations avec les différents préfets et sous-préfets et ajoute : « À l'époque, je militais dans la gauche et je connaissais la ministre de l'éducation[59] ». De cette façon, dans les témoignages, les engagements politiques et syndicaux s'inscrivent dans les récits comme arrière-plan structurant, diffus mais constant. Ils conduisent parfois certains éducateurs à franchir le pas de l'engagement électoral à l'image de Pierre Yvin, membre important du mouvement Freinet qui se présenta aux élections législatives de 1968 contre

[53] *Ibid*., p. 59.
[54] *Ibid*., p. 57.
[55] *Ibid*., p. 61.
[56] Laurent Frajerman reprend ici la formule de l'historien Christophe Charle dans CHARLE Christophe, « Légitimité en péril. Éléments pour une histoire comparée des élites et de l'État en France et en Europe occidentale, XIXe-XXe siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°116-117, 1997, p. 39-52.
[57] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 25.
[58] *Ibid*., p. 73.
[59] Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.

Olivier Guichard, dans la circonscription de Loire-Atlantique. Partant de ce constat, il convient de se demander, dans quelle mesure ces expériences politiques et syndicales contribuent-elles à orienter ces instituteurs et institutrices vers le mouvement Freinet ? Il apparaît, une fois encore, que c'est avant tout une recherche de cohérence personnelle qui se dessine. Jacqueline Massicot, éducatrice, l'exprime en ces mots : « Notre soif de militantisme syndical et politique va pouvoir enfin s'étancher dans une autre pédagogie[60] », mettant explicitement en avant le lien de continuité entre engagement militant et choix pédagogique. Une idée de continuité que nous retrouvons chez d'autres tels que Fergani François expliquant avoir vu dans le mouvement Freinet « la rencontre de deux militantismes (communiste et pédagogique)[61] ». Nous pouvons également mentionner les propos de Jean Astier et d'Henri Portier qui convergent pour souligner cette quête d'harmonie. Le premier s'adressant directement à Célestin Freinet : « Toi et les tiens m'avez aidé à trouver la voie de mes cohérences. Cohérence entre mes idées politiques et ma pratique pédagogique, cohérence entre mes velléités et mes actes éducatifs.[62] », tandis que le second se souvient être, en 1962, « presque rassuré sur la cohérence de mes engagements politique, pédagogique et syndical » allant jusqu'à se définir comme un « anar-Freinet-École émancipée[63] »en lien avec son adhésion à l'École Émancipée, à l'UNEF et au courant anarcho-syndicaliste qu'il décrit plus haut. Cet engagement politique et syndical des éducateurs et éducatrices qui rejoignent le mouvement Freinet n'est pas sans rappeler l'itinéraire de Célestin Freinet lui-même, auquel ils peuvent aisément s'identifier. Dès les années 1920, Freinet s'illustre en effet comme un militant autant que comme un pédagogue : il adhère en 1922 à la Fédération unitaire de l'enseignement, puis au Parti communiste vers 1925-1926, et publie ses réflexions pédagogiques dans des revues à forte coloration politique et syndicale, comme *Clarté* ou *L'École Émancipée*. Le mouvement qu'il impulse se construit d'ailleurs en grande partie dans le giron syndical: dans les années 1920 et 1930, les rencontres autour de l'Imprimerie à l'école sont greffées sur les congrès syndicaux nationaux, et c'est la Fédération de l'Enseignement qui donne naissance en 1927 à la Cinémathèque Coopérative de l'Enseignement Laïc, qui deviendra par la suite la Coopérative de l'Enseignement Laïc (C.E.L.), avant de

[60] *Ibid*., p. 25.
[61] *Ibid*., p. 17.
[62] *Ibid*., p. 134.
[63] *Ibid*., p. 125.

progressivement s'émanciper du contrôle syndical[64]. Les travaux de Fabienne Bock – auxquels nous devons l'essentiel de connaissance sur la composition et la distribution des adhérents à la C.E.L – ont montré qu'il y a, au début des années 1930, une augmentation du nombre d'adhérents à la C.E.L désormais présente dans une soixantaine de départements. Ces adhérents apparaissent clairement comme des syndiqués de la Fédération de l'Enseignement mais cette part diminue nettement à partir de 1932, signe de l'émancipation progressive de la tutelle syndicale[65]. Le syndicalisme révolutionnaire constitue ainsi la base même sur laquelle germe la pédagogie Freinet, ce qui explique que des éducateurs partageant ces convictions aient pu s'y reconnaître et s'y engager naturellement. Cette filiation assumée n'est pourtant pas sans tensions : entre 1950 et 1954, un conflit éclate entre Freinet et le P.C.F., qui juge le militantisme pédagogique réformiste et accessoire face à la lutte politique et sociale qu'il considère comme seule action primordiale[66]. Cette rupture met en lumière ce qui fait la singularité du projet de Freinet : la conviction que l'engagement sur le terrain pédagogique est en lui-même un acte politique, héritage direct du syndicalisme révolutionnaire qui a irrigué le mouvement depuis ses origines.

Dès lors, l'étude des trajectoires des éducateurs et éducatrices de la seconde moitié du XXe siècle fait apparaître des volontés d'émancipation déjà à l'œuvre avant même leur entrée dans le mouvement Freinet, notamment à travers leur inscription dans des formes d'action collective telles que les syndicats ou les partis politiques. S'ils s'inscrivent dans une certaine tradition d'engagement, ils portent et incarnent des valeurs profondément intériorisées, largement issues d'une gauche plus ou moins radicale. Ces références façonnent leur conception de l'émancipation, pensée comme une lutte contre les inégalités sociales, les formes d'autorité arbitraires et les rapports de domination. Elles les conduisent à s'engager dans des pratiques visant une transformation conjointe de soi et du monde, toujours en lien avec les autres. Dans cette perspective, le mouvement Freinet apparaît comme un espace de résonance et de continuité, offrant une traduction pédagogique concrète et quotidienne de ces aspirations. Toutefois, ces valeurs conduisent également ces éducateurs et éducatrices à

[64] BRULIARD Luc, SCHLEMMINGER Gérald, « 5. De l'engagement syndical à la formation d'un mouvement pédagogique (1920-1940) », *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 69-89.
[65] BOCK Fabienne, *Enjeux politiques et débats pédagogiques. La formation du mouvement Freinet 1920-1940*, thèse de 3e cycle pour le doctorat d'Histoire, dir. Michelle Perrot, Paris VII, 1978, p. 221-223.
[66] BRULIARD Luc, SCHLEMMINGER Gérald, « 13. Le défi idéologique : les conflits avec P.C.F », *op. cit*., p. 177-191.

s'engager plus largement dans la défense des droits sociaux et humains, éclairant ainsi les fondements du modèle porté par la pédagogie Freinet.

Des engagements laïcs : École publique et idéal républicain

Au-delà de ces engagements politiques, syndicaux, humains ou féministes, si nous considérons le témoignage d'Emile Thomas – « Par mon engagement permanent au service des luttes sociales, de la paix, de la laïcité, etc..., j'ai essayé d'être, le plus souvent possible, en harmonie dans les divers domaines de la Vie: pédagogique, philosophique, syndical, social, politique...[67] » – c'est la défense de la laïcité qui apparait nettement. Cet engagement en faveur d'une école laïque est très présent dans les témoignages et s'associe à la défense d'un idéal républicain traduisant une forte et durable intériorisation de ce modèle dans la mesure où « la mystique laïque confère aux enseignants un rôle substantiel dans la vie politique du pays[68] ». En effet, nombre d'entre eux ont été socialisés durant la première moitié du XXe siècle – dans le contexte de la Troisième République qui diffusait largement sa morale – ou dans les premières années de la seconde moitié du siècle – marquées par la nécessité de réaffirmer la République après la guerre. Ainsi, Paulette Quarante, éducatrice devenue une figure importante du mouvement Freinet, évoque un héritage familial profondément attaché à ces valeurs : « J'étais déjà très républicaine de souche ! Papa avait cru en Jaurès ; ma mère, enfant en 1890, avait, avec sa maîtresse, pleuré de sympathie, à voir son École laïque si pauvre, si démunie à côté de l'école privée plus bourgeoise[69] ». De son côté, le témoignage de Paul Le Bohec, énonçant les principes de la pédagogie Freinet qui ont suscité son intérêt – « l'expérience d'une fraternité heureuse », « cette optique d'égalité », « mais aussi de liberté[70] » – reprend ostensiblement la devise « Liberté, égalité, fraternité ». Ces éléments rejoignent l'analyse des historiens à l'image de Jacques et Mona Ouzouf, sur les instituteurs.trices, expliquant que « pour quantité d'entre eux, l'attachement à la forme républicaine est une manière de degré zéro de la politique, un engagement qui ne mérite pas son nom, une politesse élémentaire qui va sans dire[71] ». Apportant un élément explicatif, Laurent Frajerman développe que « nombre d'enseignants proviennent de milieux populaires » qui grâce au système des bourses et des recrutements des instituteurs mis

[67] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 115.
[68] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 73.
[69] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 11.
[70] *Ibid*., p. 18.
[71] OUZOUF Jacques, OUZOUF Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard, 1992, p. 116.

en place par la Troisième République, se sont « élevés socialement ». Il y aurait donc une « reconnaissance de la majorité envers le système républicain[72] ». Chez Pierre Yvin, éducateur en Loire-Atlantique et notamment à Saint-Nazaire, cette valeur est présentée comme un principe structurant de l'histoire et du mouvement Freinet qui a suscité son intérêt. Il rappelle que « C. Freinet a toujours conçu une École Moderne laïque et [que] les congrès de l'I.C.E.M ont marqué toujours leur attachement à la laïcité[73] ». Les instituteurs et institutrices engagés dans la défense de la laïcité et de l'école publique peuvent alors aisément se reconnaître dans la figure de Célestin Freinet, pour qui cet idéal est indissociable du projet pédagogique lui-même: affirmant que ceux « qui nuiraient à l'École laïque n'avaient pas place dans un groupement d'instituteurs laïques », il fait de la laïcité non pas un simple cadre institutionnel, mais une exigence fondatrice, prolongée dans une ambition éducative plus large consistant, selon ses propres mots, à « initier pratiquement les enfants à des techniques de vie modernes, d'où la croyance sera éliminée au bénéfice de la montée expérimentale et scientifique ». Cette communion de valeurs a sans doute constitué un puissant facteur d'adhésion au mouvement Freinet pour des enseignants profondément attachés à ces principes. Cependant, il est important de nuancer en rappelant que « parmi les valeurs défendues par les enseignants du secteur public, la laïcité occupe une place centrale, identitaire. Quasiment toutes les sensibilités militantes présentes dans le corps enseignant s'y réfèrent[74] ». Elle n'est donc pas l'apanage des militants Freinet. L'éducateur Pierre Yvin souligne également une critique récurrente dans les discours des instituteurs.trices publiques au XXe siècle : « La division de l'Enfance dès l'École, par l'École privée ségrégative[75] », que nous retrouvons chez Paulette Quarante précédemment citée, évoquant sa mère et « son École laïque si pauvre, si démunie à côté de l'école privée si bourgeoise[76] ». En effet, si la laïcité est au cœur des valeurs républicaines, sa défense face à l'Église catholique « structure la mentalité des enseignants du secteur public[77] ». De la même manière, Laurent Frajerman met en évidence, dans son étude de la laïcité scolaire après la Libération que, sous la IVe République, la laïcité devient une cause des grands syndicats enseignants à l'image du SNI et du FEN qui contraignent la SFIO à maintenir ses positions en faveur de la laïcité, malgré ses tentatives de

[72] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 75.
[73] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 121.
[74] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 73.
[75] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 121.
[76] *Ibid*., p. 11.
[77] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 74.

rapprochement avec la démocratie chrétienne. Après 1949, la création du Comité national d'action laïque réunissant le FEN, le SNI, la Ligue de l'enseignement et la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), inscrit durablement ce combat dans la sphère du monde enseignant[78]. Ainsi, ce qu'il nomme la « mystique laïque », tend à s'accentuer « à mesure que la querelle laïque se restreint à la question scolaire, avec le ralliement de l'Église au régime républicain[79] ». De plus, la conception de la laïcité de Pierre Yvin dépasse la simple neutralité institutionnelle : « Éducateur laïc, je ne conçois pas la laïcité comme une neutralité desséchante, mais comme un combat humain pour le progrès et l'épanouissement de la personne[80] ». Cette formulation met en lumière une vision engagée de la laïcité pensée comme un outil de lutte contre toutes formes de domination, qu'elles soient religieuses, politiques ou sociales.

Nouveaux enjeux, nouveaux engagements : l'exemple des causes écologiques

Au fil des décennies, les engagements portés par ces éducateurs et éducatrices ne disparaissent pas, ils se transforment et s'adaptent aux enjeux sociaux et politiques de leur temps tout en conservant un socle de valeurs communes. Ainsi, les engagements préexistants évoluent et de nouvelles luttes émergent progressivement. C'est le cas des engagements en faveur de l'environnement et de l'écologie qui prennent leur place dans les bulletins et revues du mouvement à partir des années 1970. En 1972, les éducateurs.trices de Loire-Atlantique se mobilisent contre les essais nucléaires réalisés par le gouvernement français en Polynésie. La revue *Chantiers 44* se veut alors la porte-parole de leur colère scandant : « Halte aux essais nucléaires ! […] À l'impérialisme français en Polynésie » pour l'« affectation des crédits de la force de frappe aux secteurs défavorisés[81] ». Dès 1945, au lendemain de l'explosion de la première bombe atomique dans le désert du Nouveau-Mexique et des études conduites sur les terrains militaires d'Hiroshima et de Nagasaki, « la contamination irréversible de l'atmosphère par les produits de la fission nucléaire faisait planer la menace d'une catastrophe écologique globale[82] ». Toutefois, ce sont réellement les décennies 1960 et 1970 qui marquent l'entrée de l'environnement et de l'écologie dans les inquiétudes largement partagées par la société. Des

[78] FRAJERMAN Laurent, « Comment défendre la laïcité scolaire à la Libération ? Les tensions de la FEN », *in* WEIL Patrick (dir.), *Politiques de la laïcité au XXe siècle*, Paris, PUF, 2007, p. 463-480.
[79]FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 73.
[80] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 121.
[81]Institut Départemental de l'École Moderne – Pédagogie Freinet – de Loire-Atlantique, « Santé, environnement, lutte pour la paix », *Chantiers 44*, n°1, octobre 1972, Archives de l'ICEM, p. 22.
[82] MATAGNE Patrick, « Aux origines de l'écologie », *Innovations*, n°18, 2003, p. 27.

évènements postérieurs à la Seconde Guerre mondiale – tels que la guerre du Viêtnam, les premières publications dénonçant les pesticides et les énergies fossiles et des catastrophes écologiques comme le naufrage du Torrey Canyon – participent à l'émergence d'une véritable conscience écologique. Parallèlement, selon Patrick Matagne[83], c'est l'avènement d'une « nouvelle demande sociale en matière d'écologie[84] » qui se traduit par la signature de nombreuses conventions internationales ou, dans le cadre français, la création du Ministère de l'environnement par le gouvernement de Georges Pompidou (1971). Sur le plan éducatif, les années 1970 voient l'apparition de « textes officiels destinés aux enseignants [qui] les engagent à développer chez leurs élèves des attitudes d'observation, de compréhension et de responsabilité vis-à-vis de l'environnement proche et lointain[85] ». Dans ce contexte, il n'est donc pas surprenant de voir ces engagements investis par les instituteurs.trices qui trouvent dans la pédagogie Freinet un cadre à la fois pour exprimer leurs revendications et pour les traduire concrètement dans leurs pratiques de classe. En effet, sans employer explicitement le terme d'écologie, Célestin Freinet valorise « l'étude du milieu local, du village, de son ruisseau, de ses montagnes, de ses collines, de ses fontaines, de sa végétation, de ses habitations[86] », dans une approche fondée sur le respect et l'observation attentive de la nature. De son côté, Élise Freinet élabore un véritable art de vivre en lien étroit avec les bienfaits de la nature, des plantes et du rythme des saisons. Dans cette continuité, il n'est donc pas étonnant que des éducateurs et éducatrices sensibles aux enjeux écologiques se soient rapprochés des techniques Freinet, y trouvant un cadre propice à l'expression de leurs revendications et à la mise en œuvre de leurs pratiques pédagogiques. Cette dynamique se manifeste notamment dans les revues des groupes départementaux, à travers des rubriques telles que « Nature et Santé » ou « Santé-environnement », comme dans celles de Loire-Atlantique ou de Seine-Maritime, ainsi que lors de colloques, à l'exemple de celui d'Aix-en-Provence d'octobre 1972 intitulé « Enseignement et environnement », soutenu par l'ICEM, qui affirme alors : « L'ICEM est partie prenante dans ce combat[87] ».

---

[83] Patrick Matagne est docteur en épistémologie et histoire des sciences à l'Université Paris VII. Il a été maître de conférences à l'Université de Poitiers jusqu'en 2020.
[84] MATAGNE Patrick, *art. cit*., p. 29.
[85] *Ibid*., p. 29.30.
[86] FREINET Célestin, « Le milieu local », *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, n°24, octobre 1946, Archives de l'ICEM, p. 11.
[87] Institut Départemental de l'École Moderne – Pédagogie Freinet – de Loire-Atlantique, « Environnement », *Chantiers 44*, n°2, janvier 1973, Archives de l'ICEM, p. 62.

Engagements militants, vie personnelle, sphère familial, quelles frontières ?

Les instituteurs et institutrices qui s'engagent dans le mouvement Freinet défendent un ensemble de valeurs étroitement liées à différentes formes de luttes et d'engagements qui dépassent largement le cadre strictement scolaire. En effet, « loin de cantonner à leur seul univers professionnel, les militants enseignants sont présents sur tous les terrains[88] » ce qui amène Antoine Prost à considérer la période des années 1920 aux années 1970 comme celle de « l'engagement[89] ». Dans cette même perspective, Laurent Frajerman insiste sur le fait que « le pluri-engagement est inscrit dans les mœurs enseignantes[90] », traduisant des implications multiformes et durables. Cette dynamique a d'ailleurs profondément marqué les trajectoires individuelles et familiales dans la mesure où les multiples engagements des éducateurs et éducatrices faisaient pleinement partie de leur quotidien devenant un élément constitutif de la vie de famille elle-même. En 1997, Jeanne Le Bohec se souvient :

> « Notre temps et nos nuits étaient dévorés par l'Amicale laïque et le Parti Communiste. Nos enfants étaient livrés à eux-mêmes, pendant qu'à l'École, j'organisais la journée de classe du lendemain, que Paul faisait à vélo le tour du canton pour une campagne d'abonnement aux B.T. et à "l'Éducateur"», que nous quêtions, de porte en porte, des signatures contre la loi Barangé et pour l'Appel de Stockholm. Et que de nuits passées à des entrées et au bar des bals de l'Amicale laïque, à des réunions de cellules, à des collages d'affiches dans les sept communes du canton, à des inscriptions de "Paix en Algérie" sur les routes, à des incitations à s'inscrire pour remplir des cars conduisant à des meetings contre cette guerre, à des accompagnements de candidats, à des réunions électorales...[91] »

Cette énumération illustre parfaitement ce que Laurent Frajerman nomme le « pluri-engagement » où les sphères professionnelle, militante et politique s'entremêlent fortement jusqu'à structurer le quotidien. Si Jeanne Le Bohec affirme n'avoir « pas voulu d'une vie vide », elle confie avoir « comme beaucoup, croulé sous diverses tâches, plus ou moins souhaitées, l'une appelant l'autre[92] ». Cependant, ces engagements multiples interrogent l'équilibre de la vie familiale. Tandis que Jeanne Le Bohec reconnait que cela s'est fait au détriment de ses enfants parfois « livrés à eux-mêmes[93] », Guy et Renée Goupil témoignent

[88] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 57.
[89] PROST Antoine, « Changer le siècle », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°60, octobre-décembre 1998, p. 14.
[90] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 91.
[91] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 123.
[92] *Ibid*., p. 123.
[93] *Ibid*., p. 123.

d'un choix de « protéger [leur] vie de famille » en limitant certaines mobilisations afin de se « réserver pour les enfants ». Ils étaient néanmoins témoins d'ami.e.s qui « allaient partout comme ça, mais les enfants ils ont souffert, ils n'étaient jamais là[94] ». Du point de vue des enfants de ces éducateurs, le témoignage d'Alain Barthot éclaire un sentiment d'« objet d'expérimentation ». Revenant sur la très grande liberté qui lui a été laissée, il confie : « J'ai été, un peu comme un certain nombre d'enfants d'instits Freinet, un objet d'étude[95] ». Ainsi, ces témoignages mettent en lumière les tensions constantes entre intensité militante et construction de la vie personnelle et familiale renforcées par « un phénomène minoritaire, mais non mineur : l'endogamie enseignante[96] ». Cette formule utilisée par Laurent Frajerman pour désigner la tendance des enseignants à partager leurs engagements et à évoluer dans des cercles professionnels et militants communs, s'applique particulièrement bien au mouvement Freinet, où les couples engagés sont nombreux et unis par une même conception de l'éducation et du militantisme. Nous pouvons citer, parmi d'autres : Guy et Renée Goupil, Mimi et Emile Thomas, Paul et Jeanne Le Bohec, Camille et Yvette Février, Denise et Paul Poisson, Francine et Marcel Gouzil, Henri et Jeanne Vrillon, Marcel et Yvonne Jarry etc. Dans ces configurations, l'engagement devient une expérience partagée renforçant la cohérence des trajectoires militantes tout en inscrivant profondément les luttes dans la sphère familiale. Cette « socialisation familiale propice à l'engagement[97] » contribue également à expliquer sa transmission d'une génération à l'autre. Certains enfants d'éducateurs et d'éducatrices Freinet ont ainsi eux-mêmes emprunté la voie de l'enseignement, intégrant parfois à leur tour le mouvement. C'est le cas des enfants de Guy et Renée Goupil, devenus professeurs d'anglais, d'arts plastiques ou encore instituteurs en maternelle, témoignant d'une continuité professionnelle. De même, Alain Barthot, fils des éducateurs Hubert et Zénaïde Barthot, est devenu professeur de français au collège en s'inspirant partiellement des principes de la pédagogie Freinet. Il a lui-même transmis cet héritage à sa fille, institutrice engagée dans le mouvement Freinet. Ainsi, le fait de grandir au sein d'un environnement familial fortement investi dans l'engagement éducatif apparaît comme un facteur déterminant dans la reproduction, voire la prolongation, de cet engagement d'une génération à l'autre.

---

[94] Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.
[95] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[96] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 75.
[97] *Ibid*., p. 75.

Finalement, la cohérence des idéaux comme fondement de l'engagement pédagogique

Enfin, si ces différents engagements ont été présentés successivement, les témoignages montrent qu'ils relèvent en réalité d'un ensemble cohérent de valeurs sociales et politiques profondément ancrées chez ces éducateurs.trices qui s'engagent dans le mouvement Freinet. Comme le souligne Bernard Hernandez, la pédagogie Freinet « s'inscrit dans une perspective sociale et politique » : elle prolonge des convictions déjà présentes, telles que l'attachement à la liberté d'expression, à la coopération ou de l'esprit critique. Des choix qu'il estime être de son devoir d' « Éducateur engagé » : « Je dois faire des choix en accord avec la Déclaration des Droits de l'Enfant […]. Je dois montrer mon attachement à la Démocratie, à la Paix, à la Justice sociale, à la libération économique de l'Homme, à l'Amitié entre les peuples...[98] ». L'adhésion à cette pédagogie apparaît ainsi moins comme un point de départ que comme le prolongement logique d'un positionnement idéologique plus large. Cette idée est renforcée par le témoignage de Jean-Charles Huver décrivant son itinéraire comme un engagement « sur le terrain social, syndical et néo-politique, participant avec leurs moyens à la vie de notre société[99] ». Reprenant l'idée d'un « pluri-engagement » des enseignants, Laurent Frajerman explique « l'aisance avec laquelle ils obtiennent des postes dans les organisations militantes » par différents facteurs : la « compétence oratoire » leur conférant « l'aptitude à formuler leurs idées de manière rigoureuse », leur capacité « scripturaire » soit leur capacité d'écriture, « la troisième compétence est éducative » pour « la transmission de leurs valeurs » et enfin, « le travail routinier et technique des syndicalistes enseignants, homologue à celui d'une administration, [qui] peut aisément être planifié[100] ». Cependant, à travers ces divers témoignages écrits et oraux, il apparait que ces engagements multiples ne procèdent pas tant d'une volonté délibérée d'accumulation que d'une quête de cohérence entre les différentes dimensions de l'existence. Comme le résume Renée Goupil, cette vie professionnelle « si elle fut complexe, difficile, n'en a pas moins été heureuse car en adéquation avec mes idées[101] » soulignant l'importance d'un alignement entre ses convictions. Cette quête de cohérence traverse nombre d'éducateurs et d'éducatrices et apparaît comme un moteur essentiel de l'engagement. Ainsi, Émile Thomas explique que son engagement sur les « deux fronts simultanément », pédagogique et politique, relevait d'une recherche d'« harmonie dans les

[98] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 130.
[99] *Ibid*., p. 124.
[100] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *art. cit*., p. 86-87 et 91.
[101] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 106.

divers domaines de la Vie : pédagogique, philosophique, syndical, social, politique...[102] ». L'engagement n'est donc pas fragmenté mais pensé comme un tout cohérent dans lequel s'inscrit l'engagement pédagogique et, en l'occurrence, l'entrée dans le mouvement Freinet. Cette volonté d'harmonie est également au cœur du témoignage de Jeanne Le Bohec qui évoque « le bonheur de toujours essayer de mettre nos actes en accord avec nos idées[103] » malgré les contraintes et la lourdeur des tâches militantes précédemment évoquées. C'est dans cette perspective que l'adhésion au mouvement Freinet prend sens. Henriette Moneyron explique avoir trouvé dans ce mouvement « [sa] place et des compagnons de route œuvrant dans la même direction » vers une « école publique, laïque, qui ne se limite pas à instruire, mais vise surtout à former des hommes en vue d'une société plus juste[104] ». Enfin Guy Goupil rappelle que ces engagements reposent sur des motivations essentielles qui « mettent en jeu les raisons mêmes de votre existence[105] » tandis qu'Alain Barthot insiste sur la nécessité d'inscrire la pratique enseignante dans un « contexte politique au sens large[106] ».

Au terme de cette première analyse, il apparaît que l'engagement dans le mouvement Freinet ne saurait se réduire à une simple adhésion pédagogique. Les instituteurs et institutrices qui rejoignent ce mouvement sont, avant tout, des femmes et des hommes profondément marqués par les bouleversements du XXe siècle, dont les guerres et les conflits internationaux ont forgé une conscience ancrée des droits humains, sociaux mais aussi des droits des enfants et des femmes. Ces convictions se traduisent par une multiplicité d'engagements – associatifs, politiques, syndicaux, laïques, républicains – qui constituent en quelque sorte les fondements sur lesquels leur adhésion au projet des Freinet vient naturellement s'enraciner. Il convient cependant de nuancer : ces engagements ne sont pas le propre des seuls militants et futurs militants de l'École Moderne, mais traversent plus largement le monde enseignant et la société dans son ensemble, évoluant avec leur époque, comme en témoignage l'émergence progressive de nouvelles luttes – à l'image des causes environnementales – dans les préoccupations des générations les plus récentes. Ce qui distingue néanmoins ces éducateurs et éducatrices, c'est moins la nature de leurs engagements que la manière dont ils les habitent et les prolongent dans leurs pratiques professionnelles. Ils

[102] *Ibid*., p. 114.
[103] *Ibid*., p. 123.
[104] *Ibid.,* p. 124.
[105] GOUPIL Guy, *Le Mouvement Freinet en Mayenne, op. cit*., p. 8.
[106] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

revendiquent une forme de recherche exigeante de cohérence entre les différentes dimensions de leur existence. Leurs techniques pédagogiques et leur manière d'être au métier s'inscrivent alors pleinement dans cette quête, et c'est précisément en cela que la pédagogie Freinet leur offre un espace de résonance privilégié, un lieu où leurs convictions peuvent se prolonger et s'incarner dans le quotidien de la classe. Cette cohérence trouvée, cette forme d'harmonie entre le personnel et le professionnel, entre les valeurs et les actes, participe *in fine* d'une forme d'émancipation personnelle. En donnant du sens à leurs actions, ces enseignant.e.s ne se contentent pas d'appliquer une méthode, ils font de leur métier un engagement total, professionnel, éthique et politique. L'émancipation qu'ils visent pour leurs élèves trouve ainsi son écho dans leur propre cheminement, faisant de la pédagogie Freinet un projet professionnel et un projet de vie. Cette quête de cohérence s'ancre toutefois aussi dans un rapport critique à l'institution scolaire, au-delà de l'émancipation à l'école, une forme d'émancipation *de* l'école traditionnelle.

II. Le rejet de l'école traditionnelle des XIXe et XXe siècles comme moteur de l'engagement

La notion de sens s'entend dans deux directions complémentaires. D'un côté, le sens renvoie à la forme : ces éducateurs et éducatrices cherchent d'autres manières de faire classe, d'autres façons d'organiser le temps, l'espace, les relations aux élèves. De l'autre côté, le sens renvoie à la signification : à quoi servent les savoirs transmis aux élèves ? C'est donc une double insatisfaction qui apparaît : celle de la forme que prend leur métier au quotidien, et celle du sens qu'ils peinent à lui donner.

Des expériences scolaires vécues enfant à l'engagement pédagogique

L'engagement des éducateurs et éducatrices dans le mouvement Freinet s'enracine également dans une expérience intime de l'école, souvent marquée par des souvenirs négatifs, voire douloureux. Ces expériences constituent un point de départ pour une remise en question professionnelle profonde : devenus à leur tour instituteurs.trices ou professeur.e.s, ils cherchent à s'écarter des modèles auxquels ils ont été confrontés et dont les souvenirs sont encore vifs. Paul Le Bohec met en lumière un premier aspect de la mémoire scolaire incarnée en la figure des enseignants. Il se souvent de maîtres « consciencieux, austères, irréprochables », « des hommes de devoir » et écrit : « Je ne détestais pas ces maîtres. Ils

étaient comme ça. On l'acceptait. D'ailleurs, il n'y avait que ce modèle en circulation. […] Jamais on n'avait pu en avoir un seul rire[107] ». À travers ces mots, Paul Le Bohec ne désigne pas des maîtres en particulier mais plutôt l'ensemble du corps enseignant faisant de l'autorité, de la discipline et du sérieux une caractéristique propre à un système éducatif qu'il estime fondé sur un « modèle » figé. Une absence d'humanité et de spontanéité qui semble l'avoir marqué et avoir participer à son désir de construire un autre modèle pédagogique. Chez Émile Thomas apparaît une autre notion, très présente dans de nombreux témoignages : l'injustice. Elle est d'autant plus violente qu'elle s'ancre ici dans des efforts répétés pour accéder à l'éducation : « À chaque rentrée scolaire, il fallait donc que je me "batte" pour obtenir le droit d'y aller[108] ». Cette situation, au-delà de révéler les inégalités sociales d'accès à l'école d'un enfant issu d'une famille de fermiers bretons, est présentée comme la raison d'une « flagrante injustice de la part d'une enseignante de l'École Normale » : « Le fait d'être collé tous les dimanches […] m'a profondément marqué car je ne le méritais pas ». Cette expérience devient à son tour un point de rupture dans la construction de l'éthique professionnelle : « À partir de ce moment-là, je me suis dit que je n'aurais sûrement jamais une telle attitude envers mes futurs élèves[109] ». Le témoignage de Paulette Quarante illustre également cette prise de conscience face à l'arbitraire scolaire. Sanctionnée de manière disproportionnée pour une « vétille », cela lui vaut la « privation du prix d'Excellence et du prix spécial de géographie » au profit « d'une camarade même pas nominée, mais fille d'un professeur d'Université[110] ». En 1997, soixante ans après, elle confie dans le recueil de témoignages des Amis de Freinet, n'avoir « pas accepté cette injustice, ni l'humiliation de [ses] parents » et avoir construit une carrière dans le refus de perpétuer une école sélective et sévère : « J'ai trop souffert de la discipline pour la faire aux autres ![111] ». De la même manière, Renée Goupil insiste sur les violences symboliques des pratiques disciplinaires vécues dans certaines écoles de la première moitié du XXe siècle. Scolarisée dans une école catholique tenue par des religieuses – encore très présentes dans le paysage éducatif du XXe siècle – elle se souvient que « les humiliations étaient fréquentes: […] mise « au cachot », mise au piquet avec le bonnet d'âne, exposition qui se doublait du défilé des autres élèves dont le devoir était de lui faire honte, tours de cour infligés aux pauvres victimes dans un accoutrement vestimentaire ridicule sous les quolibets

[107] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 9.
[108] *Ibid*., p. 9.
[109] *Ibid*., p. 9.
[110] *Ibid*., p. 11.
[111] *Ibid*., p. 11.

des bons élèves...[112] ». En regardant en arrière, Renée Goupil confie que ces humiliations observées, craintes voire subies ont été « un élément déterminant » de son choix de s'engager dans le mouvement et la pédagogie Freinet : « Je dirai non à l'humiliation ![113] ». Les engagements pédagogiques prennent alors la forme d'un contre-modèle construit à partir d'expériences scolaires négatives. En effet, dans la pensée de Célestin Freinet, la figure de l'éducateur.trice se construit explicitement en rupture avec le modèle scolaire traditionnel, fondé, selon lui, sur la discipline et les sanctions considérant que l'ancrage de l'attitude autoritaire chez les enseignants est le produit de leur propre parcours scolaire : « Tout nous a préparés à l'attitude autoritaire : l'autorité que nous avons subi pendant toute notre scolarité et dont, inconsciemment, nous avons tendance à nous venger en l'exerçant à notre tour. […] Et le jeune instituteur a fort à faire pour ne pas devenir caporal[114]. ». Cette analyse met en lumière l'idée d'un mécanisme de reproduction qui, selon Célestin Freinet, amènerait les enseignants à perpétuer malgré eux les pratiques autoritaires qu'ils ont connues. Or, nous l'avons vu, pour ceux qui en ont souffert, l'enjeu devient précisément de rompre avec cette logique. C'est pourquoi, il insiste sur la difficulté mais aussi la nécessité d'un changement de posture : « Le plus difficile dans l'application de nos techniques, c'est de passer de l'attitude autoritaire à l'attitude aidante.[115] ». Ce passage constitue un véritable travail sur soi pour l'éducateur.trice puisqu'il ne s'agit plus de dominer ou de contraindre mais d'accompagner. La critique porte également sur le fonctionnement de l'école faisant des punitions un outil de la discipline et de l'apprentissage des élèves. Toutefois, considérant que « selon l'ancienne pédagogie, l'instituteur préparait son travail […] sans tenir compte de la nature des enfants ni des obstacles parfois infranchissables […] sévissait et faisait retomber son insuccès sur les enfants[116] », les punitions sont également présentées comme un moyen de masquer les échecs pédagogiques. Ainsi, punir l'élève reviendrait à lui faire porter la responsabilité d'un système inadapté. À l'inverse, la pédagogie théorisée par Célestin et Élise Freinet redéfinit le rôle – et la dénomination – des éducateurs et éducatrices ; ils ne sont plus des agents de l'ordre mais des figures d'accompagnement, qui guident, encouragent et créent les conditions d'apprentissages « comme la maman, cette grande aidante[117] ». Cette redéfinition horizontale

[112] *Ibid*., p. 11.
[113] *Ibid*., p. 11.
[114] FREINET Célestin, « Vers une attitude aidante », *L'Éducateur*, n°14, janvier 1955, Archives de l'ICEM, p. 119.
[115] *Ibid*. p. 119.
[116] *Ibid*., p.119.
[117] *Ibid*., p.119.

de la relation au pouvoir s'accompagne d'une redéfinition de la discipline opposant deux modèles : « la discipline autoritaire, qui est établie par des organismes extérieurs à l'enfant […]. Les enfants doivent obéir » et la discipline « née de l'adhésion consciente de l'individu à un ordre scolaire et social basé sur la coopération et l'entr'aide[118] ». La discipline n'est donc plus imposée mais construite collectivement à partir de l'engagement des élèves dans la vie du groupe, « il n'y a plus d'opposition maîtres-élèves[119] », dans la mesure où l'autorité est une forme de domination. Dans cette perspective, l'éducateur.trice devient un organisateur de la vie collective plutôt qu'un surveillant, « il acquiert une autorité de meneur de jeux[120] ». Ainsi, la vision de la discipline et de l'autorité chez les Freinet entre en résonance directe avec les parcours de ceux qui ont souffert de l'école traditionnelle. Elle permet à ces derniers de construire une pratique en accord avec leur refus de reproduire les injustices vécues et constitue dès lors une réponse éthique et personnelle à leur propre histoire scolaire expliquant, en partie, leur engagement dans le mouvement Freinet. Cependant, le témoignage de Marie-Louise Donval apporte un éclairage complémentaire en montrant que les souvenirs scolaires peuvent aussi constituer une source d'inspiration. Ayant elle-même été élève d'une classe Freinet entre 1935 et 1938 sans en avoir conscience, elle évoque des souvenirs agréables, mais singuliers[121] » : imprimerie, textes libres ou encore classes-promenades. Ce n'est que plus tard, en formation à l'École Normale, qu'elle comprend le sens de ces pratiques. Bien qu'elle ne dise rien de son entrée dans le mouvement Freinet, l'évocation de ces souvenirs dans un ouvrage consacré aux témoignages montre que, lorsqu'il ne naît pas du rejet d'un modèle, l'engagement peut aussi s'enraciner dans la reconnaissance d'alternatives expérimentées. Dans l'ensemble, ces témoignages montrent que la mémoire des expériences scolaires joue un rôle déterminant dans la construction d'une manière d'être au métier, de pratiques et d'une éthique professionnelle. Cette construction trouve parfois un écho dans les valeurs et les pratiques portées par le mouvement et la pédagogie Freinet amenant ces éducateurs et éducatrices à s'engager.

---

[118] FREINET Célestin, « La Discipline à l'école », *L'Éducateur*, n°11, mars 1954, Archives de l'ICEM, p. 436.
[119] FREINET Célestin, « Vers une attitude aidante », *art. cit.,* p. 119.
[120] *Ibid*., p.119
[121] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 23.

Une école qui ne fait plus sens : le malaise des enseignant.e.s entre contraintes scolaires et désengagement

Au-delà des souvenirs d'enfance, l'engagement dans le mouvement et la pédagogie Freinet s'ancre aussi dans une remise en question des pratiques professionnelles, nourrie par un profond sentiment de manque de sens. Une fois en poste, de nombreux enseignants prennent conscience des limites d'un système scolaire qu'ils sont contraints d'appliquer fidèlement tout en éprouvant ses contradictions au quotidien. Un premier élément de cette remise en question concerne le cadre très contraint de l'enseignement, structuré par les programmes officiels se prolongeant dans un découpage rigide du temps scolaire. Jules Vandeputte décrit ainsi une classe parfaitement réglée, où les élèves « habitués qu'ils étaient à cette belle mécanique » se soumettent passivement aux injonctions : « Debout ! Assis ! Bras croisés ! Taisez-vous ! Écoutez la leçon ! Écrivez ! Répondez à mes questions ! […] Rangez vos affaires ! Rangez-vous ! Silence[122] ». Une organisation qui se veut donc fondée sur la discipline et le contrôle. Il souligne d'ailleurs le soulagement ressenti à la fin de la classe et incarné par le « "Ouf" de soulagement qui sortait de toutes les poitrines[123] », signe d'un temps scolaire vécu comme une contrainte. En 1974, la revue du mouvement Freinet *La Gerbe adolescents* - coorevue d'enfants composée et imprimée par les classes travaillant à l'imprimerie et supplément de la revue *Art Enfantin* – publie un numéro intitulé « école ? » dans lequel sont rassemblés des textes de lycéens et collégiens[124] racontant leurs expériences scolaires sous la forme de proses et de poèmes. Ces textes, bien qu'ils ne soient pas explicitement présentés comme renvoyant à des situations de classe en pédagogie traditionnelle, laissent fortement penser qu'il s'agit de ce contexte. Ils ne semblent pas relever de la pédagogie Freinet ; au contraire, le fait qu'ils proviennent de lycées et de collèges classiques suggère que les élèves y expriment leur vécu scolaire ordinaire, tout en étant accompagnés par un enseignant engagé dans le mouvement Freinet et mettant en œuvre des techniques d'expression libre. À travers ces expressions de vécus ordinaires, il apparaît que les tensions et contraintes décrites par les enseignants sont également éprouvées par les élèves. Nous retrouvons notamment la sensation d'un rythme scolaire structuré par une succession d'injonctions (figure 1) :

[122] *Ibid*., p. 8.
[123] *Ibid*., p. 8.
[124] Il s'agit des lycées, C.E.S et C.E.G de Thann (Haut-Rhin), La Bastide de Bordeaux, Sancerre (Cher), Douvres (Calvados), Vizille (Isère), Pont-de-Beauvoisin (Isère), Saint-Claude (Jura), Les Pieux (Manche) et Annecy (Haute-Savoie).

En reprenant un rythme quasi militaire à travers le « 1, 2, 3 », ce poème dépeint le maître ou la maîtresse tel un chef d'orchestre dirigeant chaque geste et action des élèves. Ils se sentent alors passifs, aliénés comme le décrit Jean-Luc, élève de première :



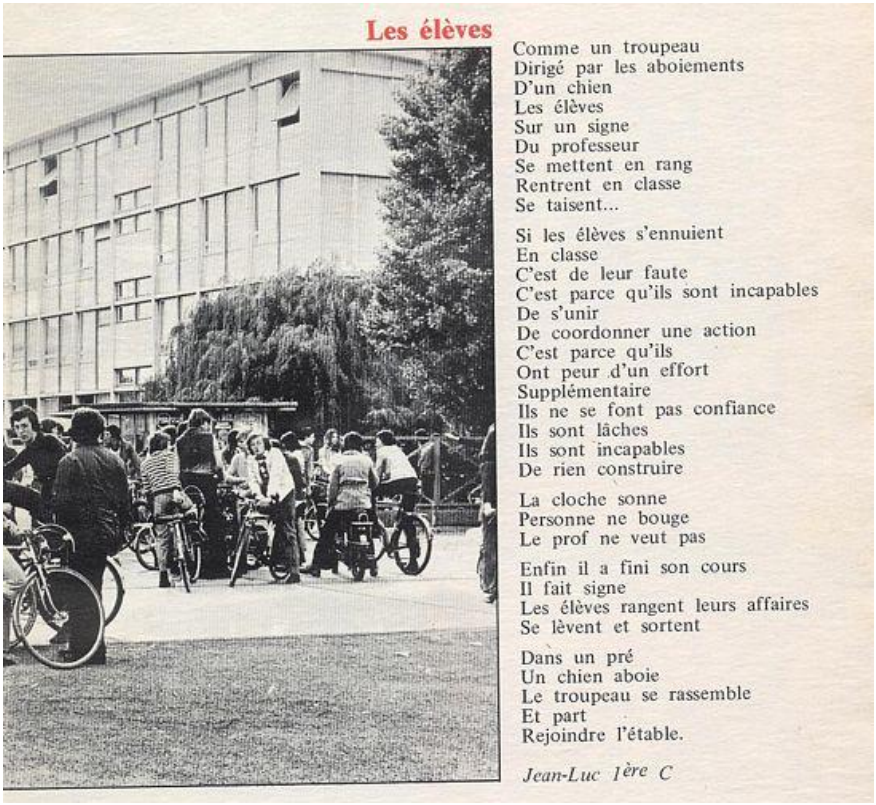
Klassenarbeit

Et 1, 2, 3, et attention
Et 1, 2, 3, asseyez-vous
Et 1, 2, 3, prenez une feuille
Et 1, 2, 3, écoutez bien
Et 1, 2, 3, terminez vite
Et 1, 2, 3, rendez copie
Et 1, 2, 3, sortez en rang

Lycée de Thann

6

Figure 1- Lycée de Thann, « Klassenarbeit », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 6.



Les élèves

Comme un troupeau
Dirigé par les aboiements
D'un chien
Les élèves
Sur un signe
Du professeur
Se mettent en rang
Rentrent en classe
Se taisent...

Si les élèves s'ennuient
En classe
C'est de leur faute
C'est parce qu'ils sont incapables
De s'unir
De coordonner une action
C'est parce qu'ils
Ont peur d'un effort
Supplémentaire
Ils ne se font pas confiance
Ils sont lâches
Ils sont incapables
De rien construire

La cloche sonne
Personne ne bouge
Le prof ne veut pas

Enfin il a fini son cours
Il fait signe
Les élèves rangent leurs affaires
Se lèvent et sortent

Dans un pré
Un chien aboie
Le troupeau se rassemble
Et part
Rejoindre l'étable.

Jean-Luc 1ère C

Figure 2- Jean-Luc, « Les élèves », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 9.

Ce poème (figure 2) constitue une critique forte du fonctionnement scolaire recourant à la métaphore du troupeau. Les élèves sont assimilés à des animaux privés de personnalité et d'initiative, une masse indistincte et obéissante guidée par un.e professeur.e comparé.e au chien de berger. L'élève insiste sur l'automatisme des comportements – « sur un signe du

professeur [ils] se mettent en rang, rentrent en classe, se taisent » – soulignant l'absence d'autonomie et de réflexion. Le rythme du texte, marqué par des phrases brèves et énumératives renforce cette impression de répétition. Le passage central – « si les élèves s'ennuient […] c'est de leur faute » – dénonce un discours institutionnel qui fait porter sur les élèves la responsabilité de leur inactivité alors même que toute l'organisation décrite empêche toute forme d'initiative et le retour à l'image du troupeau dans les derniers vers – « le troupeau se rassemble et part rejoindre l'étable » – renforce l'idée d'un cycle répétitif et aliénant. Mais ces injonctions ne servent pas seulement à encadrer les comportements : elles aliènent également les élèves en multipliant les interdictions et en limitant leur liberté d'agir.



Il ne faut pas

Il ne faut pas rire en classe.
Il ne faut pas répondre au professeur.
Il ne faut pas se lever.
Il ne faut pas crier...
Mais que faut-il faire ?
Peut-on encore s'aimer ?
Il ne faut pas écrire mal.
Il ne faut pas se salir.
Il ne faut pas se faire écraser.
Il ne faut pas faire de croche-pieds.
Mais peut-on encore courir, rire, sauter ?
Peut-on être heureux ou malheureux ?
Peut-on être amoureux ?
Le monde est une immense pancarte
où est écrit :
"DEFENSE DE STATIONNER
IL NE FAUT PAS GENER".

Isabelle 13 ans

Figure 3 - Isabelle, « Il ne faut pas », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 21.

Dans ce poème (figure 3), Isabelle décrit une accumulation d'interdictions scolaires qui rythment le texte donnant l'image d'un espace entièrement régi par la contrainte et la surveillance. Cette répétition traduit une atmosphère étouffante où les gestes, les paroles, les émotions des élèves sont strictement encadrés. Elle souligne alors l'absurdité de ce cadre par la question rhétorique : « Peut-on encore être heureux ? ». La conclusion de ce poème

généralise finalement cette logique d'interdiction à l'ensemble du monde. Le témoignage de Guy Goupil complète cette analyse en présentant le temps scolaire comme « un rituel parfaitement établi dans la recherche d'une autorité et d'une rigidité extrême » incarné par « un "Emploi du Temps" organisé et calligraphié par le maître, vérifié et contresigné par l'Inspecteur[125] ». En effet, le cadre temporel de l'école apparaît comme un élément structurant des pratiques pédagogiques traditionnelles. Les travaux de François Grèzes-Rueff et de Jean Leduc montrent que ce cadre fait l'objet de normes strictes, fixées à l'échelle nationale, organisant minutieusement la vie scolaire dans la mesure où « l'organisation du temps […] est considérée, non seulement comme un moyen de rendre le travail efficace mais aussi comme une manière de discipliner ceux qui l'accomplissent[126] ». Dès la fin du XIXe siècle, les textes officiels encadrent la journée des élèves ; la circulaire de 1871, puis l'arrêté de 1945, détaillent le temps consacré chaque jour à chaque discipline. Cette organisation se traduit concrètement par un volume horaire conséquent – jusqu'à 30 heures hebdomadaires de cours avant 1969, pouvant atteindre 35 heures avec les activités complémentaires – et par un découpage très précis des enseignements :

> « Au CP, on continue à tout aborder chaque jour, en séquences de quinze minutes : morale une fois, langue française et écriture deux fois, calcul trois fois, lecture quatre fois. Au CE, morale une fois 15', lecture deux fois 45', écriture deux fois 10', langue française deux fois 25', calcul deux fois 45', les autres matières deux fois par semaine en séquences de 15' (histoire) ou 30' (géographie, leçon de choses). Au CM, morale et écriture ont droit, chaque jour, à une séquence de 15', la lecture à une séquence de 45', le calcul à une séquence de 1 h, la langue française à deux séquences de 25' et une de 15'. Histoire et géographie ont droit chacune à deux séquences de 30' par semaine et la leçon de choses à une séance de 2 h chaque semaine.[127] »

Cette volonté de discipliner les élèves en ne permettant aucune forme d'inactivité est d'autant plus vraie dans les collèges et les lycées où le découpage du temps est au fondement de leurs organisations. Dominique Julia évoque à ce propos une « obsession du temps plein » et une « forte ritualisation de la journée[128] ». De plus, comme le souligne Antoine Prost, les programmes scolaires sont « si étendus qu'on ne peut les couvrir que par des méthodes

---

[125] *Ibid*., p. 8.
[126] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, « Chapitre 2. Le temps scolaire », *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin 2007, p. 47.
[127] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, « Chapitre 2. Le temps scolaire », *op. cit*., p. 60.
[128] BECCHI Eggle, JULIA Dominique, *Histoire de l'enfance en Occident du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1998, t.2, p. 18.

économes en temps : le cours va vite, et le maître fixe l'allure[129] ». Dans ces conditions, difficile de s'adapter au rythme des élèves ou de développer des démarches plus actives : l'emploi du temps découpé en tranches horaires se prête mal « au lent cheminement d'une démarche collective[130] ». Enfin, si le volume global tend à diminuer au cours du XXe siècle – passant de 1095 heures de cours en 1959 à 942 heures en 1981 par exemple pour l'enseignement primaire[131] – cette évolution ne s'accompagne pas d'un allègement des programmes. Ainsi, le temps scolaire apparaît comme un cadre rigide, une contrainte contre laquelle des pédagogies comme celle des Freinet proposent d'autres formes d'organisation plus souples et centrées sur les rythmes des élèves, notamment à travers des dispositifs comme les plans de travail.

Cette logique se prolonge dans l'importance accordée aux examens, qui favorise des pratiques de bachotage. Renée Goupil évoque ses débuts dans l'enseignement, marqués par une préparation intensive au Certificat d'Études Primaires : « Le bachotage terriblement ennuyeux pour les enfants comme pour moi », demandant « des heures de préparation et une dépense d'énergie inversement proportionnelle aux résultats obtenus[132] ». En effet, Guy Goupil de son côté rappelle la sévérité des épreuves où « cinq fautes […] c'était l'élimination sans recours[133] ». À l'époque, le Certificat d'Études Primaires (CEP) occupe une place centrale dans les parcours scolaires et professionnels, en particulier pour les enfants issus de milieux populaires. Comme le souligne François Grèzes-Rueff, « le Certificat [...] est un diplôme utile » : il ne constitue pas seulement une validation scolaire, mais ouvre concrètement des perspectives permettant de poursuivre des études dans différentes filières – cours complémentaires, écoles primaires supérieures, écoles professionnelles – et conditionne également l'accès à certains emplois. Il est « requis des candidats à la petite fonction publique » et « souhaitable pour accéder à de nombreux emplois », notamment dans des secteurs comme les compagnies de chemin de fer. Au-delà de sa dimension scolaire, le CEP revêt donc une importance sociale et économique majeure représentant souvent, dans « les familles modestes », une opportunité pour les cadets et les filles, à qui l'on ne destine pas la reprise de l'activité familiale, d'accéder à un salaire stable et de contribuer aux ressources du

[129] PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930, op. cit*., p. 47.
[130] *Ibid*., p. 47.
[131] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, « Chapitre 2. Le temps scolaire », *op. cit*., p. 62.
[132] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 11.
[133] *Ibid*., p. 8.

foyer[134]. Ainsi, cet examen cristallise à la fois des enjeux d'ascension sociale, de sécurité économique et de reconnaissance. Nous y reviendrons plus tard. La réflexion de Renée Goupil – « Si c'est ça l'enseignement ?[135] » – traduit néanmoins un doute profond sur le sens même du bachotage permettant d'accéder au diplôme et plus largement, à des emplois.

Ce doute est renforcé par le manque d'intérêt des élèves face à ces pratiques. Pierre Legot constate rapidement que « ni les enfants, ni moi-même n'étions passionnés par cette pédagogie conventionnelle ». Il évoque alors l'exemple des séances de rédaction, vécues comme contrainte par les élèves dont le regard « témoignait de leur peu d'intérêt pour le sujet » et nécessitant un travail « long et fastidieux le moment de la correction[136] » pour l'enseignant. Une difficulté à susciter l'attention des élèves également évoquée par Pierrick Descottes : « On avait du mal à faire mordre à l'hameçon » malgré un réel engagement dans le métier. Cette situation engendre alors une forme de lassitude, liée à un fonctionnement basé sur « cet épuisant et si peu gratifiant régime du bâton et de la carotte[137] » renvoyant aux récompenses et punitions mises en place à l'école. Ce sentiment n'est pas propre aux éducateurs et éducatrices qui s'engagent ensuite dans le mouvement Freinet mais traverse l'ensemble du monde enseignant. Étudiant la politisation du débat pédagogique dans les années 1960, Antoine Prost rappelle les propos de Roger Grégoire, conseiller d'État, au colloque d'Amiens[138] :

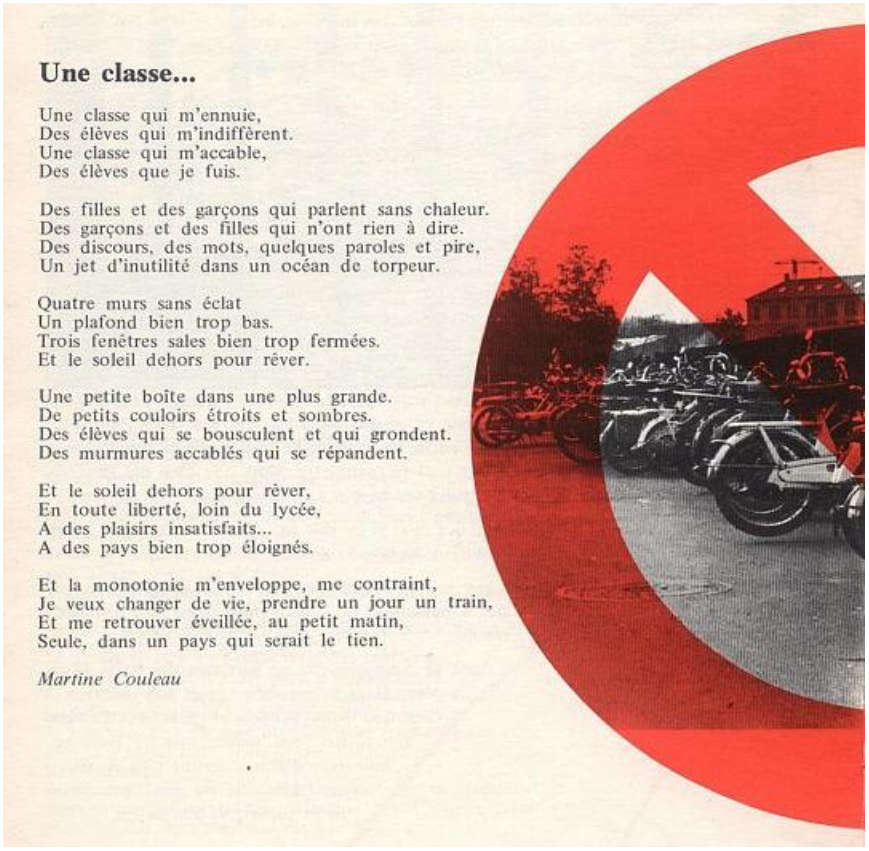
> « Si l'élève manifeste peu de dynamisme à l'égard des questions scolaires, cela tient à trois raisons :
> – on tente de lui transmettre un patrimoine qui lui est indifférent ;
> – on transmet ce patrimoine à travers des modèles qu'il rejette...
> – à l'aide d'un système hiérarchique que son bon sens et sa dignité ne peuvent tolérer[139] ».

L'auteur ajoute « qu'un très haut fonctionnaire tienne des discours aussi radicaux témoigne de l'ampleur des remises en question qui marquent la période[140] ». Faisant écho à ce constat, les

---

[134] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, « Chapitre 12. L'examen », *op. cit.,* p. 322.
[135] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 11.
[136] *Ibid*., p. 12.
[137] *Ibid*., p. 12.
[138] PROST Antoine, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *in* GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société française du XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Éditions de la Sorbonne, p. 147-164.
[139] Antoine Prost cite ici : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, Paris, Dunod, 1969, p. 76. Dans : PROST Antoine, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *in* GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société française du XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, *op. cit*., p. 147-164.
[140] PROST Antoine, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *op. cit*., p. 147-164.

élèves confirment ce désintérêt pour la classe dans certains de leurs textes. En 1974, Martine – nous ne savons rien de plus que son prénom et son nom – écrit (figure 4) :



Une classe...

Une classe qui m'ennuie,
Des élèves qui m'indifférent.
Une classe qui m'accable,
Des élèves que je fuis.

Des filles et des garçons qui parlent sans chaleur.
Des garçons et des filles qui n'ont rien à dire.
Des discours, des mots, quelques paroles et pire,
Un jet d'inutilité dans un océan de torpeur.

Quatre murs sans éclat
Un plafond bien trop bas.
Trois fenêtres sales bien trop fermées.
Et le soleil dehors pour rêver.

Une petite boîte dans une plus grande.
De petits couloirs étroits et sombres.
Des élèves qui se bousculent et qui grondent.
Des murmures accablés qui se répandent.

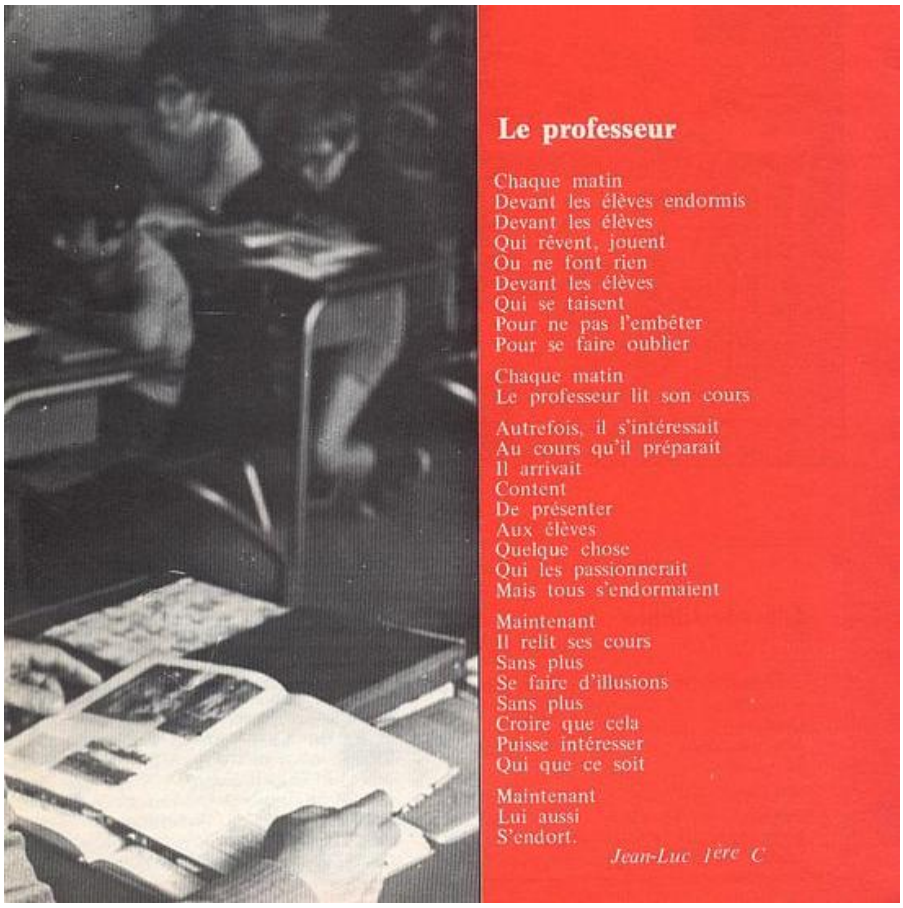
Et le soleil dehors pour rêver,
En toute liberté, loin du lycée,
A des plaisirs insatisfaits...
A des pays bien trop éloignés.

Et la monotonie m'enveloppe, me contraint,
Je veux changer de vie, prendre un jour un train,
Et me retrouver éveillée, au petit matin,
Seule, dans un pays qui serait le tien.

Martine Couleau

Figure 4 - Martine Couleau, « Le professeur », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 20

Ce poème exprime un fort sentiment d'ennui et d'enfermement lié à l'expérience scolaire qui, dès les premiers vers, est associée à des affects négatifs – « m'ennuie », « m'accable » – et les élèves apparaissent désinvestis puisqu'ils « n'ont rien à dire ». L'espace de la classe est décrit comme clos et oppressant : « quatre murs sans éclat », « plafond bien trop bas », « couloirs étroits et sombres », une représentation qui renforce l'idée d'un lieu fermé en opposition constante avec l'extérieur associé au rêve et à la liberté. L'élève exprime son désir d'évasion face à la monotonie scolaire et son aspiration à sortir de ce cadre. Cependant, certains textes montrent que les élèves ont conscience que leur propre désintérêt contribue également à celui de leurs enseignant.e.s. Dans le portrait intitulé « Le professeur », Jean-Luc, élève de première décrit la lassitude de ce dernier (figure 5) :



Le professeur

Chaque matin
Devant les élèves endormis
Devant les élèves
Qui rêvent, jouent
Ou ne font rien
Devant les élèves
Qui se taisent
Pour ne pas l'embêter
Pour se faire oublier

Chaque matin
Le professeur lit son cours

Autrefois, il s'intéressait
Au cours qu'il préparait
Il arrivait
Content
De présenter
Aux élèves
Quelque chose
Qui les passionnerait
Mais tous s'endormaient

Maintenant
Il relit ses cours
Sans plus
Se faire d'illusions
Sans plus
Croire que cela
Puisse intéresser
Qui que ce soit

Maintenant
Lui aussi
S'endort.

Jean-Luc 1ère C

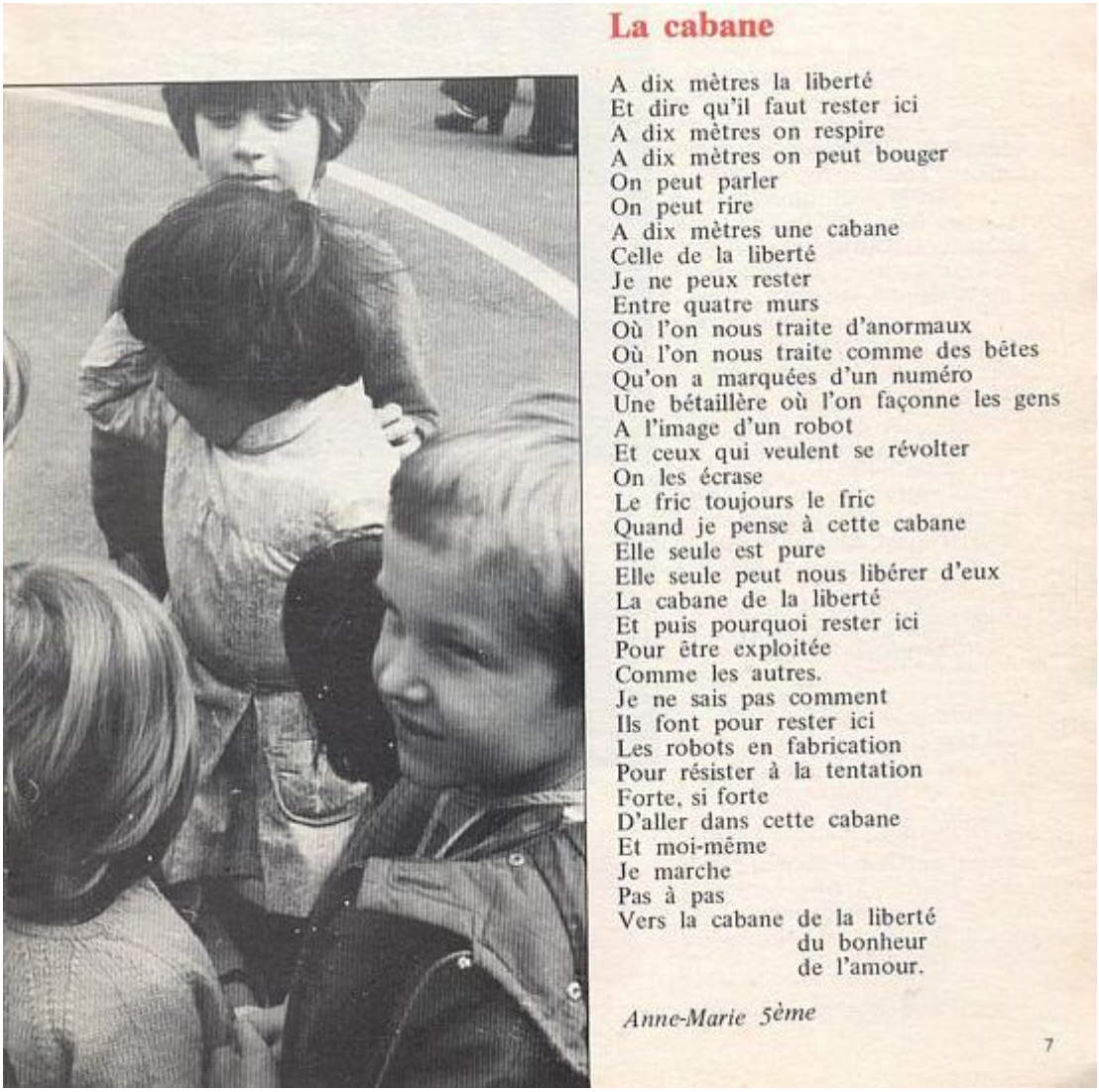
Figure 5 - Jean-Luc, « Le professeur », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 1.

Les élèves apparaissent passifs « endormis », « qui se taisent » « ou ne font rien » tandis que le professeur, autrefois enthousiaste et passionné, finit par perdre lui-même toute illusion et tout engagement. Le texte montre ainsi une spirale descendante : l'ennui des élèves entraîne le désengagement de l'enseignement qui cesse peu à peu de croire en l'intérêt de son cours, aggravant le désintérêt des élèves. De plus, la répétition de « chaque matin » crée une sensation de boucle, d'un quotidien scolaire qui se répète inlassablement. Une sensation qui fait écho au témoignage de Jacques Leroy résumant ce sentiment à une impression qu'il « tournait en rond[141] » dans la classe, incapable d'intéresser les élèves.

Plus profondément encore, le peu d'attrait voire le désintérêt des enfants pour les enseignements dispensés entraînent un décalage entre ce qu'ils sont à l'école et en dehors, que constatent les enseignants participant aux questionnements sur leurs pratiques pédagogiques. Jules Vandeputte souligne que les heures scolaires passées « dans la cage officielle […] ne

[141] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 22.

faisaient pas partie de leur vie », les enfants ne retrouvant leur spontanéité naturelle – ce qu'il nomme leur « propre nature » – qu'à la récréation ou après la classe pour « vivre enfin[142] ». Les élèves, à l'image d'Anne-Marie, élève de cinquième, expriment ce sentiment d'un temps scolaire vécu comme étranger à leur véritable vie (figure 6) :



La cabane

A dix mètres la liberté
Et dire qu'il faut rester ici
A dix mètres on respire
A dix mètres on peut bouger
On peut parler
On peut rire
A dix mètres une cabane
Celle de la liberté
Je ne peux rester
Entre quatre murs
Où l'on nous traite d'anormaux
Où l'on nous traite comme des bêtes
Qu'on a marquées d'un numéro
Une bétaillère où l'on façonne les gens
A l'image d'un robot
Et ceux qui veulent se révolter
On les écrase
Le fric toujours le fric
Quand je pense à cette cabane
Elle seule est pure
Elle seule peut nous libérer d'eux
La cabane de la liberté
Et puis pourquoi rester ici
Pour être exploitée
Comme les autres.
Je ne sais pas comment
Ils font pour rester ici
Les robots en fabrication
Pour résister à la tentation
Forte, si forte
D'aller dans cette cabane
Et moi-même
Je marche
Pas à pas
Vers la cabane de la liberté
du bonheur
de l'amour.

Anne-Marie 5ème

7

Figure 6 - Anne-Marie, « La cabane », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 7.

Ce sentiment se caractérise alors par une opposition – que nous avons déjà rencontrée dans les poèmes présentés précédemment – entre l'école et ce qu'il y a en dehors. Ces quelques vers font ressortir l'idée d'une proximité frustrante avec la « cabane de la liberté », un ailleurs désiré associé au mouvement, au bonheur, à la parole tandis que l'école apparaît comme un

[142] *Ibid*., p. 8.

lieu fermé « entre quatre murs », en rupture avec la vie. La critique est intensifiée par des métaphores dénonçant une forme de déshumanisation des élèves traités « comme des bêtes » ou des « robots ». Ce constat entraîne alors de nombreux questionnements sur les raisons de ce décalage entre une forme de vitalité naturelle et vive qui prend place en dehors de l'école, et la résignation passive de ces mêmes enfants dans le cadre de la classe. À l'image de Ginette Basset qui confie, dans le recueil de témoignage, les questions qui l'animaient au début de sa carrière : « Pourquoi ces enfants […] étaient-ils si différents en classe ? Pourquoi des enfants intelligents dans la vie étaient-ils capables de dire ou d'écrire de telles âneries en classe ? Pourquoi ces résultats souvent minables, ces gros retards scolaires ? Pourquoi cet échec ? Pourquoi ? Pourquoi ?[143] ». Une série d'interrogations qui met en évidence la sensation d'une inadéquation entre l'école et les réalités des élèves ainsi que l'échec d'un système qui ne parvient pas à mobiliser leurs capacités.

Cette lassitude, ce désaccord ou encore cette crise de sens ressentis par les enseignant.e.s interrogées se trouvent, par ailleurs, renforcés par le sentiment d'une responsabilité envers ces enfants. En effet, « les instituteurs étaient conscients du rôle qu'ils avaient à jouer au sein de la société. Et ils savaient qu'ils avaient la seule responsabilité des seules études que feraient l'immense majorité de leurs élèves[144] ». De fait, pour la première génération scolarisée après la Seconde Guerre mondiale, l'entrée en sixième, tous types d'établissements confondus – collèges et lycées privés et publics, cours complémentaires privés et publics – concerne seulement 28% d'une génération de garçons et 20% d'une génération de filles. À la veille de la réforme de 1959 qui porte la scolarisation obligatoire à 16 ans, ces chiffres connaissent une légère augmentation et sont respectivement de 41,7% et de 46%[145].

Dans ce contexte, la découverte des techniques théorisées par Élise et Célestin Freinet apparaît comme une réponse à cette crise de sens. À la question « qu'est-ce qui peut bien amener à fréquenter, puis à s'engager dans le Mouvement Freinet ? », Pierrick Descottes répond : « On y vient d'abord parce qu'on ressent un malaise, une frustration à exercer dans un système qui nous demande d'appliquer ses directives, sans plus d'état d'âme[146] ». Cependant, les sentiments, voire les ressentiments exprimés par les éducateurs engagés dans la pédagogie

[143] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 12.
[144] *Ibid*., p. 8.
[145] CHAPOULIE Jean-Michel, « Chapitre XVI. Les transformations du système scolaire sur le terrain de la IIIe à la Ve République », *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019, p. 419.
[146] *Ibid*., p. 12.

Freinet ne leur sont pas propres, mais s'inscrivent dans un contexte plus large. Comme l'analyse Antoine Prost, ils relèvent d'une « crise beaucoup plus profonde du rapport éducatif[147] », qui s'accentue à partir des années 1960. Cette crise est liée à des transformations majeures de la société : l'émergence de la jeunesse comme groupe social à part entière, la généralisation progressive de la mixité et l'atténuation des distinctions de genre, mais aussi l'allongement de la scolarité et la démocratisation scolaire. L'école accueille désormais des élèves plus nombreux, issus de milieux divers, et surtout des adolescents plus autonomes, qui s'affranchissent des normes traditionnelles. Dans ce contexte, l'institution scolaire apparaît de plus en plus inadaptée, tant dans ses contenus que dans ses méthodes, face aux mutations sociales et aux attentes nouvelles des élèves, notamment ceux issus des milieux populaires. L'aspiration au changement dépasse alors largement le seul cadre éducatif et traverse l'ensemble de la société, dans un mouvement de libération individuelle. Cette évolution rapide déstabilise les adultes, pris entre des normes héritées « dont ils savent bien qu'elles ne sont plus adéquates » et un risque de « laisser-faire » tout aussi problématique[148]. Le constat est partagé jusqu'au sommet de l'État : Alain Peyrefitte reconnaît ainsi que « les adultes ne peuvent offrir à la jeune génération que des modèles auxquels ils ne croient plus eux-mêmes[149] ». Dans ces conditions, la relation pédagogique elle-même est profondément remise en question, et la critique d'un modèle autoritaire et vertical devient largement partagée. Le mouvement Freinet offre ainsi à ces enseignants un cadre alternatif, capable de redonner du sens à leurs pratiques professionnelles, en réconciliant l'enseignant, ses élèves et les apprentissages.

Le mouvement et la pédagogie Freinet comme horizon de recomposition du sens professionnel et éducatif

L'ensemble des sentiments de désaccord, de lassitude ou de perte de sens exprimé avec les pratiques pédagogiques traditionnelles conduit progressivement ces enseignant.e.s à rejoindre le mouvement Freinet dont la pédagogie est perçue comme une réponse à la fois

[147] PROST Antoine, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *in* GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société française du XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Éditions de la Sorbonne, p. 147-164.
[148] *Ibid*., p. 147-164.
[149] Antoine Prost cite ici : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, Paris, Dunod, 1969, p. 379. Dans : PROST Antoine, « 1968, ou la politisation du débat pédagogique », *in* GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société française du XXe siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, *op. cit*., p. 147-164.

professionnelle, éthique et personnelle à leurs insatisfactions. Il ne s'agit pas seulement d'adopter de nouvelles techniques, mais de retrouver un sens au métier. Chez plusieurs auteurs des témoignages regroupés par les Amis de Freinet, l'entrée dans le mouvement de l'École Moderne s'apparente à une véritable ouverture intellectuelle, « une image de générosité, d'enthousiasme et d'espoir, de lutte aussi » qui constitue pour Michel Pellissier un nouvel « horizon possible[150] ». De même, Jeanne Le Bohec insiste sur l'élan collectif et presque idéaliste de ces débuts, où ils évoquaient « d'exaltants paradis pédagogiques[151] » traduisant une projection dans un autre modèle éducatif où l'enseignement devient un espace de création. Armand Tosser, quant à lui, explique que « ce qui a séduit les auteurs, leurs camarades et [lui]-même, c'est le monde nouveau dans lequel les enfants se sont engouffrés » rupture avec « la NORME[152] ». La pédagogie Freinet apparaît ainsi comme une ouverture, à la fois pour les élèves et les éducateurs.trices, vers d'autres possibles.

Cet engagement redonne également un sentiment d'utilité au métier, à l'image d'Hortense Robic qui évoque une construction professionnelle « à même le travail avec les enfants » s'accompagnant d'un sentiment d'être « dans le coup », c'est-à-dire pleinement actrice de son métier. L'insistance sur « l'enthousiasme, les découvertes, l'étonnement[153] », montre que l'enseignement retrouve une dimension vivante et évolutive, loin d'une certaine routine. Raymond Jardin souligne de son côté que la pédagogie Freinet lui a permis de construire une « classe vivante, heureuse, ouverte sur le monde extérieur », tout en ayant le sentiment de « mieux former [les] élèves aux futurs aléas de leur vie ». L'attrait est ici double : l'éducateur retrouve du sens dans son action, tout en percevant plus clairement l'utilité sociale de son travail. La mention d'une « énorme somme de travail[154] » rappelle toutefois que ce renouveau ne simplifie pas le métier, mais en transforme profondément la nature.

La pédagogie Freinet permet en outre aux éducateurs.trices qui s'y engagent, de redéfinir leur rôle au sein de classe en remettant en question la position traditionnelle d'autorité. Le « soulagement » ressenti lorsqu'il cesse d'être « le seul détenteur du pouvoir et des connaissances[155] » décrit par André Lefeuvre met en évidence un déplacement du rapport aux savoirs vers davantage d'horizontalité et de participation des élèves. Joseph Portier confirme

[150] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 6.
[151] *Ibid*., p. 18.
[152] TOSSER Armand, « L'homme en graffitis », *Chantiers 44,* n°4, mai 1975, Archives de l'ICEM, p. 17.
[153] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 22.
[154] *Ibid*., p. 57.
[155] *Ibid*., p. 52.

cette transformation en expliquant que désormais son travail se construit à partir « des intérêts et des questions des enfants », rendant le métier « passionnant[156] ». L'investissement des enseignant.e.s change de nature ; il ne s'agit plus d'imposer mais de co-construire. Signe d'une relation pédagogique plus positive et réciproque, Hervé Moullé évoque le « bonheur[157] » apporté par les enfants dans les classes tandis que Renée Goupil confie lors de notre entretien, au sujet de sa carrière et de celle de son mari : « On a l'impression d'avoir fait notre boulot[158] ». Une forme de satisfaction personnelle retrouvée et qui serait liée à une pratique jugée plus juste et efficace.

Pour d'autres, la pédagogie Freinet représente surtout une libération dans la pratique quotidienne. Face aux méthodes figées, répétitives et parfois jugées dénuées de sens, Aloyse Steinmetz remercie Freinet considérant que « grâce à ses techniques », il a su se « préserver de toute sclérose scolastique[159] ». De la même manière, la dynamique créative que nécessitent les techniques Freinet mettent l'éducateur.trice en posture d'expérimentation permanente rompant avec la sensation d'appliquer, sans réfléchir, des méthodes dictées par les textes officiels. Ainsi, Hervé Moullé livre qu'« avec Célestin Freinet, je travaille, je bricole, j'invente, je teste, j'améliore et je suis fier. Je suis fier de ce sourire d'enfant que j'accompagne[160] ». Les techniques Freinet répondraient donc à une double ambition « parce qu'elles permettent l'épanouissement complet de l'enfant » mais aussi « parce qu'elles apportent beaucoup au maître en même temps qu'elles sont pour lui une source de joie et d'épanouissement[161] » pour reprendre les propos de l'éducatrice Ginette Basset.

Finalement, cet engagement dans le mouvement et la pédagogie Freinet dépasse le seul cadre de la classe pour redonner « un sens à [la] vie professionnelle[162] » comme le souligne Marie-Louise Donval. Ce sens apparaît d'autant plus essentiel que, selon Antoine Prost, les mouvements tels que le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) ou encore l'ICEM – soit le mouvement Freinet – « étaient impuissants à infléchir la définition institutionnelle des tâches scolaires » et « permettent surtout à des instituteurs en désaccord avec la pédagogie officielle

---

[156] *Ibid*., p. 52.
[157] *Ibid*., p. 69.
[158] Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.
[159] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 68.
[160] *Ibid*., p. 69.
[161] *Ibid*., p. 69.
[162] *Ibid*., p. 105.

de se sentir justifiés et de sortir de leur solitude[163] ». Toutefois, prendre la décision de rejoindre un mouvement et de s'y engager durablement n'a rien d'évident, d'autant que le mouvement Freinet est parfois mal perçu, critiqué, voire rejeté – nous y reviendrons. C'est alors une rencontre déterminante – voulue ou inattendue – qui vient rendre ce pas possible.

III. Des expériences de rencontres fondatrices : techniques, praticiens et militant.e.s moteurs de l'engagement des éducateurs.trices

Si les trajectoires d'engagement analysées jusqu'ici montrent l'importance de dispositions préalables – engagements politiques, syndicaux et sociaux, insatisfaction professionnelle ou rejet des formes scolaires traditionnelles – elles ne suffisent pas toujours, à elles seules, à expliquer l'engagement dans le mouvement et l'adoption des techniques pédagogiques Freinet. L'analyse des nombreux témoignages nous montre que ces derniers s'opèrent à la faveur d'une rencontre déterminante qui vient concrétiser, orienter et rendre possible l'engagement. Reste à comprendre la nature de ces rencontres.

Le voir pour le croire : l'observation des techniques Freinet comme révélation

Une première forme de rencontre passe par la confrontation directe avec des pratiques pédagogiques jugées très différentes, où l'observation concrète déclenche l'intérêt. Ainsi, Jean Vial, en observation dans l'école d'un confrère raconte son étonnement face à une classe où les élèves n'étaient « pas tous aux récréations, un certain nombre […] restait à finir un travail ou trop pris par celui-ci ». Comparant avec son expérience de classe, il formule alors une question : « Par quel miracle ces enfants étaient-ils métamorphosés ?[164] ». La question rhétorique du « miracle » est révélatrice : elle dit à la fois l'incompréhension et la découverte, une situation vécue qui rend tangible l'efficacité des techniques Freinet. De la même manière, Renée Goupil confie, lors de son témoignage, que venue à une exposition d'art enfantin avec son mari à Nantes, elle est saisie par la dimension et la richesse des dessins exposés, au point de juger que cela n'est « pas possible » dans une classe ordinaire où « on n'est pas capable de faire ça ». L'incrédulité initiale bousculant les représentations du métier devient ensuite, et presque immédiatement, le moteur de l'engagement : « On a dit, allez, hop, on y va, on s'est

[163] PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV, op. cit.,* p. 188-189.
[164] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 86.

inscrits, puis c'est tout[165] ». La spontanéité de la décision, rendue dans toute sa vivacité par le registre oral du témoignage, illustre bien la puissance de cette rencontre visuelle. Ce n'est pas une décision mûrement réfléchie : c'est un élan. La revue *L'Éducateur* joue, dans de nombreux parcours, un rôle analogue à celui de l'observation directe. Elle circule, passe de mains en mains, parfois presque par hasard. Marguerite Merklen raconte qu'une consœur lui avait glissé « au milieu d'autres papiers, peut-être sans le faire exprès » un numéro de la revue. Jeune institutrice « à l'affût de ce qui pourrait [l']aider sur le plan professionnel[166] », elle s'abonne aussitôt. Cet empressement se retrouve dans les propos de Jacques Jourdanet qui trouva « quelques numéros de la revue *L'Éducateur* » à l'École Normale, « dans une poubelle », et décrit que presque « aussitôt une dynamique s'empara de [lui], laquelle allait se transformer en une véritable passion[167] ». Finalement, le témoignage d'Alain Barthot, racontant l'itinéraire de sa mère, qui rencontre la pensée des Freinet à travers ses abonnements à *L'Éducateur* et *L'École Émancipée,* confirme cette fonction de passeur qu'ont les revues, de la curiosité intellectuelle à l'engagement : « Il y a un moment où tu passes de la revue à ta pratique[168] ». Ce cas illustre également une autre dimension notable : celle des engagements de famille – déjà mentionnée précédemment notamment à travers Alain Barthot, lui-même fils d'éducateurs et père d'une fille devenue éducatrice Freinet. La pédagogie Freinet peut ainsi devenir, dans certains cas, une forme d'héritage militant, où la rencontre déterminante a eu lieu une génération avant, et où l'enfant devenu enseignant entre dans le mouvement comme dans un espace familier.

Des passeurs d'engagement : pairs, camarades et praticiens, rencontrer Freinet à travers ceux qui le pratiquent

Si la confrontation directe avec des pratiques pédagogiques peut provoquer la rencontre, les témoignages mettent aussi régulièrement en lumière le rôle d'un tiers dans la découverte et la transmission de l'engagement. Qu'il soit un camarade, un confrère, une consœur ou un supérieur, ces figures jouent un rôle de médiation en ce qu'ils incarnent la pédagogie avant même de l'expliquer. Leur enthousiasme, leur manière d'en parler et leur façon d'être au monde font autant que le contenu qu'ils transmettent. Denise et Paul Poisson

[165] Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.
[166] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 19.
[167] *Ibid*., p. 20.
[168] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

en font l'expérience en octobre 1945, quand, arrivés dans un nouveau poste, ils découvrent « chez un camarade de promo de Paul, un début d'organisation coopérative et un "Éducateur", ce fut la brèche qu'il nous fallait ». L'image de la « brèche » suppose un sentiment de cloison, de résistance préalable aux « méthodes vraiment traditionnelles » que ne leur « avait guère donné de satisfaction[169] ». Henri Portier relate une expérience similaire : c'est « un camarade instituteur remplaçant » qui l'emmène un jeudi à une « réunion pédagogique non officielle », que nous devinons être une réunion d'éducateurs et d'éducatrices Freinet. Ce faisant, il lui fait découvrir un monde qu'il ne connaissait pas et dont, pas même l'École Normale, ne lui avait parlé – ni du mouvement Freinet, ni d'aucun autre mouvement pédagogique, précise-t-il. Ce qu'Henri Portier retient de cette première rencontre, c'est avant tout « la chaleur et la simplicité des rapports et [l']attitude envers l'enfant tout à fait nouvelle[170] » pour lui. Ce n'est donc pas des techniques qui le saisissent en premier lieu mais une atmosphère. L'engagement dans la pédagogie Freinet constitut donc parfois « un heureux hasard », pour reprendre Hans Jörg, qui en 1946, rencontre « un ancien officier français » l'informant « pour la première fois […] sur Freinet et son mouvement de pédagogie[171] ». Ce qui frappe le jeune instituteur, c'est la correspondance immédiate qu'il perçoit entre les expériences Freinet dans les écoles rurales des Alpes du Sud et ce qu'il vit lui-même quotidiennement. La rencontre avec la pensée des Freinet fonctionne alors comme une reconnaissance de ce qu'il ne parvenait pas encore à formuler.

Le rôle des sociabilités politiques, syndicales et associatives dans l'engagement Freinet

Dans le prolongement des engagements politiques, syndicaux et associatifs évoqués précédemment, les réseaux de sociabilité apparaissent comme des espaces décisifs de mise en contact avec la pédagogie Freinet. Loin d'être une découverte isolée, celle-ci s'inscrit dans des lieux déjà investis par les enseignant.e.s où circulent des pratiques, des idées et des expériences. Le cadre syndical joue ainsi un rôle central. Ginette Basset situe explicitement sa découverte dans le cadre de son adhésion au S.N.I après la guerre : ce sont les réunions « du groupe des jeunes » qui lui permettent d'entendre parler des techniques Freinet. Elle insiste sur l'intensité de cette transmission, portée par les camarades qui en parlent « avec un tel enthousiasme, une telle chaleur » qu'elle en est « remuée ». La pédagogie Freinet n'est pas

[169] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 10.
[170] *Ibid*., p. 19.
[171] *Ibid*., p. 20.

présentée de manière abstraite : elle est incarnée par des praticiens qui « la vivaient ». Une cohérence entre la parole et l'être qui produit un effet fort se prolongeant par une visite de classe, où elle observe des élèves « qui s'intéressaient au travail sans rappel à l'ordre[172] ». Le réseau syndical fonctionne donc ici comme un espace de circulation vivante de pratiques pédagogiques. En effet, Laurent Frajerman – dont nous mobilisons les nombreux travaux sur l'engagement des enseignants et les mouvements sociaux – montre que les syndicats enseignants ont progressivement intégré la défense des pédagogies actives à leurs causes, bien que ce ralliement ait été tardif et inégal[173]. Le contexte est alors marqué par les appels des réformateurs, depuis les années 1920, à unifier les ordres primaires et secondaires en un système organisé par degrés, et ce projet structure le débat éducatif pendant des décennies, trouvant son expression la plus aboutie dans le plan Langevin-Wallon de 1947. Si le monde de l'enseignement public adhère rapidement à l'idéal de démocratisation que porte ce projet, les intérêts corporatifs divergent entre crainte de perdre l'unité de l'ordre primaire mais espérance d'une revalorisation statutaire pour les instituteurs.trices, tandis que les professeurs de lycée redoutent qu'une harmonisation n'affaiblisse leur position. Un fond de tensions structurelles dont la massification scolaire vient exacerber les tensions. Cela s'accompagne alors d'importantes mobilisations rassemblant le corps enseignant, des lycéens, des étudiants et des parents d'élèves contre la sélection scolaire, pour la défense des diplômes et contre les réformes de l'enseignement secondaire. C'est précisément dans ce contexte que le SGEN-CFDT, fort de sa distance vis-à-vis des identités professionnelles corporatistes, élabore le premier une véritable doctrine pédagogique moderniste attirant ainsi « les militants déçus par un certain immobilisme des syndicats de la FEN[174] ». Les grandes organisations traditionnelles telles que le SNI et le SNES, évoluent elles aussi, mais seulement à partir des années 1960 : le SNES abandonne son élitisme initial et le SNI se rallie aux méthodes actives mettant ainsi leurs positions en « conformité avec les préconisations du plan Langevin-Wallon[175] ». Bien que l'engagement syndical pour les pédagogies alternatives apparaisse moins comme le produit d'une longue maturation que comme le résultat d'une adaptation progressive aux transformations idéologiques et aux pressions de la massification scolaire, il

[172] *Ibid*., p. 16.
[173] FRAJERMAN Laurent, « 47. Le monde de l'enseignement public en mouvement(s). 1928-1984 », in PIGENET Michel, TARTAKOWSKY (dir.), *Histoire des mouvements sociaux en France. De 1814 à nos jours*, Paris, La Découverte, 2014, p. 533-542.
[174] *Ibid*., p. 538.
[175] *Ibid*., p. 539.

demeure néanmoins un vecteur essentiel de rencontre et de diffusion de ces nouvelles approches éducatives. Un aspect que confirme le témoignage d'André Gente lorsqu'en 1946, il se rend à la conférence de Célestin Freinet à Avignon organisée à l'initiative du S.N.I et rassemblant « plusieurs centaines d'instituteurs[176] ». Cette « causerie » – pour reprendre le terme utilisé par ce dernier – donne lieu à un prolongement en petits groupes d'une « petite dizaine[177] » d'intéressés autour de la presse. Ce passage du collectif large à un noyau restreint montre, qu'en plus de permettre de faire connaître les techniques Freinet à une vaste assemblée d'instituteurs.trices, cette initiative syndicale permet la constitution d'un collectif engagé au sein duquel les relations se resserrent et l'engagement se consolide. Au-delà du syndicalisme, d'autres structures jouent un rôle similaire, à l'image des groupes locaux et des réunions pédagogiques auxquelles participent Mimi Thomas. Elle se souvient de l'une de ces réunions où elle découvre l'expression libre et le dessin, et est marquée par la manière dont son confrère parle de son expérience avec « une sensibilité, un respect » pour les élèves qu'elle n'avait « jamais entendus[178] ». Un récit incarné où la parole du praticien donne chair à la pédagogie et à ses idéaux. Toutefois, le témoignage de son mari, Émile Thomas montre que ces réseaux impliquent, à nouveau, davantage d'investissement : déplacements longs, participation à des journées complètes, inscription dans des collectifs[179]. Ainsi, ces différents témoignages mettent en évidence que les réseaux de sociabilité dans lesquels sont inscrits les instituteurs et institutrices par leurs multiples engagements ne sont pas de simples cadres mais constituent de véritables lieux de découvertes et d'appropriation de la pédagogie et du mouvement Freinet par la rencontre d'individus engagés.

Rencontrer les figures du mouvement, faire l'expérience du collectif Freinet

Si certains découvrent la pédagogie Freinet par l'intermédiaire d'une revue, d'une classe observée ou de leurs liens avec des militants du mouvement au travers d'organisations extérieures, d'autres y accèdent par une immersion plus directe : la rencontre avec Célestin Freinet lui-même ou la participation aux assemblées des militants du mouvement. Ces rencontres ont alors une puissance particulière parce qu'elles ne donnent pas seulement accès à des idées ou à des techniques, elles donnent à voir des manières d'être et de vivre ensemble qui incarnent – avant toutes explications – ce que la pédagogie Freinet cherche à produire

[176] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 18.
[177] *Ibid*., p. 10.
[178] *Ibid*., p. 25.
[179] *Ibid*., p. 25.

dans les classes. Plusieurs témoignages décrivent ainsi la figure de Célestin Freinet en conférencier avec une précision presque photographique. Jacques Guidez tombe par hasard, en juillet 1937, sur un attroupement devant un théâtre de Thouars : « Je rentre et vois sur la scène un orateur, col ouvert, grands cheveux, décontracté, qui captive les gens présents. ». Il assiste à la conférence de Célestin Freinet qui « expliquait pourquoi les élèves ne réussissent pas à l'école et ce qu'il fallait faire pour que ça marche », il se reconnaît dans les difficultés abordées et certainement partagées par l'ensemble de l'assistance et décrit sa réaction ainsi : « Ce fut une illumination ! une évidence ; mais oui, bien sûr ![180] ». Paulette Quarante décrit une scène similaire à l'Opéra de Marseille au printemps 1945 : Freinet « col blanc ouvert, cheveux un peu longs, avec des paroles simples » lit à voix haute un texte écrit par des enfants les « yeux humides d'émotion », incarnant l'idée qu'un autre rapport aux enfants est possible[181]. André Turpin, qui assiste en décembre 1946 pour la première fois à une réunion à la Bourse du Travail de Nantes devant cinq à six cents personnes, retient elle aussi, avant tout, les qualités de la présence de Célestin Freinet : « C'était simple, vivant, agréable à voir et à entendre ». Elle associe dans son témoignage, ce souvenir à un engagement immédiat en pédagogie Freinet puisque « à partir de ce jour, le texte libre prit place dans [sa] classe[182] ». Les descriptions et portraits de Célestin Freinet qui circulent au sein du mouvement et dont ces témoignages nous donnent des exemples, frôlent parfois le registre mystique, conférant au pédagogue une aura qui dépasse la simple reconnaissance professionnelle. Cette dimension quasi-sacrée de la figure de Célestin Freinet rejoint ce qu'Henri Peyronie désigne par l'expression de « fondateur charismatique[183] » : un personnage dont la légitimité repose à la fois sur des idéaux et sur un rayonnement personnel capable de fédérer des militants. Cette caractérisation, sur laquelle nous reviendrons, invite à interroger la manière dont le mouvement Freinet s'est construit et perpétué autour de l'image de son fondateur tout en soulignant l'absence de sa fondatrice, Élise Freinet, de ces récits. Cependant, ce n'est pas uniquement Célestin Freinet en personne qui produit cet effet, les militants du mouvement – au travers des réunions de groupes ou des stages – exercent une fascination comparable parce qu'ils incarnent eux aussi, dans leur manière d'être ensemble, quelque chose de fondamentalement différent de ce que ces instituteurs et institutrices connaissent. Renée

[180] *Ibid*., p. 19.
[181] *Ibid*., p. 24.
[182] *Ibid*., p. 21.
[183] PEYRONIE Henri, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2013.

Goupil, arrivant en 1957, à une réunion dont elle ne sait pas encore qu'elle est animée par Célestin Freinet, est d'abord frappée par l'ambiance générale « comme une bouffée d'air, l'atmosphère chaleureuse des participants qui, tous, se tutoyaient, déplaçaient les tables, prenaient la parole et disaient leurs problèmes, proposaient des solutions[184] ». La métaphore de la bouffée d'air peut alors traduire la sensation d'étouffement ordinairement ressentie dans le cadre professionnel habituel. À la tête de « cette ruche bourdonnante », elle décrit « un animateur hors pair, modeste, à l'écoute de tous » qui n'est autre que Célestin Freinet avant de conclure : « Ce jour-là […] j'ai eu l'immense chance de faire la Rencontre qui a fait basculer le sens et le cours de ma vie[185] ». Camille et Yvette Février, assistant à une démonstration de texte libre, sont frappés, eux aussi, par les qualités humaines de ceux qui l'animent – des « jeunes collègues pleins d'ardeur, de fougue, d'audace, d'enthousiasme » – qui les retiennent ensuite dans le groupe départemental du Vaucluse dans la mesure où ils y trouvent « une solidarité qu'[ils] n'avaient rencontrée nulle part ailleurs[186] ». Joseph Portier, participant à son premier stage en 1961 formule la même expérience : « Tout de suite, je me sens bien : les gens qui l'organisent sont des instits comme nous[187] ». L'horizontalité des relations apparaît donc déterminante dans l'engagement de ce dernier, tandis qu'Hervé Moullé décrit « l'esprit coopératif aidant » qui lui permet de devenir un « militant de la pédagogie Freinet » alors même qu'il précise : « Je les ai trouvés inaccessibles au départ car je ne me sentais pas capable de passer de l'utopie de mes lectures à une mise en pratique[188] ». La rencontre avec les hommes et les femmes du mouvement Freinet n'est donc pas seulement un déclencheur mais aussi, pour certains, un accompagnement progressif, une hospitalité qui rend possible le passage à l'engagement.

Choc, émerveillement, révélation : les mots des éducateurs.trices pour dire ces rencontres fondatrices de l'engagement

Finalement, ce qui interpelle à la lecture de l'ensemble de ces témoignages, c'est la récurrence d'un lexique associé à la rupture et à l'évidence pour décrire ces rencontres fondatrices. Qu'il s'agisse d'une revue aperçue par hasard, d'un camarade enthousiaste, d'une classe visitée ou d'une conférence publique, les éducateurs et éducatrices recourent

[184] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 17.
[185] *Ibid*., p. 17.
[186] *Ibid*., p. 17.
[187] *Ibid*., p. 19.
[188] *Ibid*., p. 27.

systématiquement à un vocabulaire de l'illumination et de la transformation intérieure pour rendre compte de ce moment particulier. Les mots de la révélation religieuse et de l'enchantement sont omniprésents : Jacques Guidez parle d'une « illumination », puis d'une « évidence[189] » ; Ginette Basset évoque une « révélation[190] » ; Renée Goupil parle de « la Rencontre » avec une majuscule notable et de « l'émerveillement[191] » qu'elle partage avec Madeleine Belperron ; Pierre Constant d'un « miracle[192] » ; Émile Thomas et Marie-Thérèse Le Tallec emploient le même mot, « révélation[193] », avec la même intensité. Jean Vial parle de « métamorphose[194] » pour désigner la transformation des élèves qu'il observe, mais c'est en réalité aussi la sienne qu'il décrit tandis que pour Jacques Jourdanet « la lumière fut[195] ». Denise Poisson recourt à la métaphore de la « brèche[196] », Marie-Thérèse Le Tallec du « déclic[197] ». Henri Portier dit qu'il repart « gonflé à bloc[198] » et André Turpin qu'elle était « enthousiasmée[199] ». Les métaphores sensorielles sont tout aussi frappantes : Renée Goupil parle d'une « bouffée d'air » et du « grand choc[200] » ; la chaleur revient comme un leitmotiv – chaleur humaine des participants, chaleur dans la voix des orateurs, chaleur de l'atmosphère des réunions. Hervé Moullé note que « les livres [qu'il] avait lus prenaient chair[201] » : la rencontre transforme l'abstraction en expérience corporelle, l'utopie en réalité tangible. Mimi Thomas se souvient des mains serrées de l'instituteur qui lui parle de Freinet : c'est le corps qui retient, bien plus que les mots[202]. Ce champ lexical partagé n'est pas anodin mais il dit la force de ces moments de bascule, mais il dit aussi quelque chose de la culture du mouvement lui-même : une culture qui valorise l'expérience vécue sur la théorie, l'enthousiasme et la conviction partagée. Ces récits de rencontre fonctionnent presque comme des récits de conversion – avec leur moment de grâce, leur avant et leur après nettement séparés, leur sentiment d'avoir enfin trouvé une communauté et un sens. En cela, ils révèlent non seulement comment on entre dans le mouvement Freinet, mais ce que ce mouvement promet à ceux et

[189] *Ibid*., p. 19.
[190] *Ibid*., p. 16.
[191] *Ibid*., p. 17 et 22.
[192] *Ibid*., p. 16.
[193] *Ibid*., p. 18 et 25.
[194] *Ibid*., p. 86.
[195] *Ibid*., p. 20.
[196] *Ibid*., p. 10.
[197] *Ibid*., p. 18.
[198] *Ibid*., p. 19.
[199] *Ibid*., p. 21.
[200] *Ibid*., p. 17.
[201] *Ibid*., p. 27.
[202] *Ibid*., p. 25.

celles qui le rejoignent : la réconciliation entre ce que l'on croit et ce que l'on fait, entre les valeurs que l'on porte et les gestes quotidiens de la classe. Il convient toutefois de nuancer en rappelant que les éducateurs et éducatrices témoignant ont effectué l'essentiel – voire l'ensemble – de leur carrière dans le mouvement Freinet, ce qui suppose une adhésion durable à ses principes. De plus, leurs récits s'inscrivent, pour l'essentiel, dans le cadre d'un ouvrage publié par les Amis de Freinet, favorisant des mises en récits valorisantes et fortement investies affectivement.

Au terme de ce premier chapitre, il apparaît que l'engagement des éducateurs et des éducatrices dans le mouvement Freinet est le produit d'histoires personnelles, de valeurs construites bien avant l'entrée dans la classe et d'une recherche de cohérence entre ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Le plus souvent, déjà engagés dans des syndicats, des partis politiques, des associations de défense des droits humains, des droits des femmes, fervents défenseurs de l'école laïque et républicaine dans un contexte social et politique marqué par de nombreuses luttes, l'adhésion au mouvement Freinet s'inscrit dans une continuité : il prolonge ces engagements et donne un espace d'expression à l'ensemble de ces valeurs dans le cadre professionnel. Pour beaucoup de ces éducateurs.trices, l'engagement dans la pédagogie Freinet naît d'un rejet de l'école telle qu'ils l'ont traversée en tant qu'élève – qui a parfois laissé de mauvais souvenirs – et telle qu'ils l'exercent comme professionnel – qui ne les satisfait pas davantage. Le mouvement Freinet apparaît alors comme réponse à une crise de sens face à cette école qui semble en contradiction avec leur vision des enfants, de l'apprentissage et des relations pédagogiques. Enfin, bien que la pédagogie Freinet soit parfois découverte par différents biais – à l'École Normale, à travers des lectures ou dans certains cercles de sociabilité – le moment de l'engagement est souvent raconté comme une révélation, une rencontre décisive venant donner une réponse à des expériences et des ressentis déjà présents. Il convient toutefois de nuancer ces récits, qui prennent parfois une dimension fortement symbolique. Ces trois dimensions des témoignages convergent vers une même idée : l'engagement dans le mouvement Freinet est vécu et pensé comme un processus libérateur. En le rejoignant, ces éducateurs et ces éducatrices se soustraient à une pédagogie qui les contraignait, à un quotidien professionnel fait de doutes visibles et à un rôle institutionnel qu'ils ne reconnaissent pas comme le leur. Ils répondent à des aspirations professionnelles autant que personnelles et se remettent en accord avec eux-mêmes, permettant une libération, un épanouissement et une émancipation individuelle. Toutefois, ces engagements, ces valeurs et ces trajectoires individuelles ne sont pas seulement le reflet

d'aspirations personnelles : ils traduisent une vision plus large de ce que l'école devrait être et du rôle qu'elle devrait jouer dans la société. Hervé Moullé l'exprime ainsi : « La pédagogie de Freinet […] c'est une idée de la société que je veux mettre en œuvre chaque jour avec les enfants dont j'ai la responsabilité mais aussi avec toutes les personnes que je côtoie[203] ». Derrière les choix pédagogiques des éducateurs.trices Freinet se dessine, en effet, une conception des enfants, de la société et un idéal de citoyenneté qui se traduisent par des pratiques concrètes et des outils spécifiques au sein de l'école et de la classe.

Chapitre II. Mettre en œuvre des idéaux libérateurs : habiter l'école, se réapproprier le temps, expérimenter des pratiques de liberté

Ce chapitre s'attache à analyser la mise en œuvre concrète des idéaux libérateurs portés par la pédagogie Freinet, en s'intéressant aux formes d'appropriation et de transformation des expériences scolaires. Il montre comment ces idéaux prennent corps dans des pratiques qui visent à « habiter » autrement l'école, à réorganiser les temporalités et les espaces scolaires, et à faire de l'activité pédagogique un terrain d'expérimentation de la liberté. L'expression libre apparaît ici comme un point d'entrée central, en tant que dispositif fondateur à travers lequel se reconfigurent les relations pédagogiques et les modalités de subjectivation des enfants, mais aussi les pratiques et les postures des éducateurs.trices. Cependant, ces dynamiques émancipatrices ne se déploient jamais de manière pleinement linéaire mais se construisent dans des ajustements permanents, traversés par des doutes, des tensions et des contraintes matérielles. Ainsi, ce chapitre met en lumière une émancipation en pratiques, toujours située, négociée et partiellement contrainte, où la volonté de libérer les enfants et de transformer l'école se confronte aux réalités concrètes de l'institution scolaire.

I. L'expression libre comme expérience fondatrice : diversité des techniques, textes libres et créations artistiques enfantines

La libération de la parole des enfants comme fondement des expériences pédagogiques

Pour les éducateurs et éducatrices du mouvement Freinet, l'émancipation ne peut advenir que par une expérience de la liberté individuelle. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs, mais de permettre aux enfants de devenir des sujets capables de

[203] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 27.

penser, de créer et d'agir par eux-mêmes. C'est dans cette perspective que la libre expression occupe une place centrale dans leur projet éducatif et politique, en donnant aux enfants la possibilité de parler, d'écrire, de dessiner, soit de créer librement. Or, cet objectif s'inscrit à contre-courant d'une culture scolaire longtemps fondée sur la récitation, la copie et la parole contrôlée. Au travers de ses travaux, Anne-Marie Chartier a montré que la parole des élèves est longtemps tenue à distance dans l'école traditionnelle : jusqu'aux années 1960, la logique scolaire repose sur un effacement quasi-total de la voix enfantine, au profit d'une parole enseignante qui dicte, corrige et impose des modèles. La récitation, la copie, la dictée, la rédaction modélisée sur des textes appris constituent autant de pratiques pédagogiques qui font de l'écriture et de la parole scolaires des performances normatives. Elle note que même la récitation – pourtant présentée comme un exercice de la voix – n'est en réalité qu' « une parole sans voix[204] » : l'élève y prononce des mots écrits par d'autres sans que sa pensée propre n'y trouve à s'y dire[205]. Les enfants doivent reproduire les paroles des adultes et non produire les leurs, comme le résume Élise Freinet dans une brochure consacrée au dessin libre : « La première difficulté pour le maître, ce sera de laisser parler l'enfant. Ça n'est pas commode. D'abord, l'instituteur n'aime pas que l'enfant parle. Ça le fatigue, ça le dérange, ça l'énerve[206] ». L'analyse de la place des enfants au sein de l'institution scolaire est au cœur de l'ouvrage collectif dirigé par Christine Bénévent et Xavier Bisaro dans lequel les auteurs s'intéressent aux *Paroles d'élèves dans l'Europe Moderne*[207]. Inscrite dans le cadre des *Sound Studies*, cette entreprise collective entend restituer la dimension sonore et vocale des pratiques scolaires dans toute leur diversité : paroles discrètes, révoltées, policées, déclamées, chantées, balbutiantes, éduquées ou encore mises en scène. Dans son chapitre consacré aux petites écoles du XVIIe siècle, Xavier Bisaro montre combien le contrôle des paroles des enfants s'inscrit dans une tradition scolaire situant « deux sortes d'élocution enfantine » qui se fonderaient sur le modèle ecclésial : la récitation individuelle, le chahut « transgression tant

[204] Expression reprise à Particia Ehl ; EHL Patricia, « Voix d'élèves dans les collèges jésuites à la fin du XVIe et au début du XVIIe siècle », *in* BÉNÉVENT Christine, BISARO Xavier, BOULAIRE Cécile, CHAPRON Emmanuelle, *Paroles d'élèves dans l'Europe moderne*, Turnhout, Brepols, 2020, p. 90. Elle la reprend elle-même à COLLINOT André, MAZIÈRE Francine, *L'exercice de la parole. Fragments d'une rhétorique jésuite*, Paris, Éditions des Cendres, 1987.

[205] CHARTIER Anne-Marie, « Avant et là-bas : actualité des formes ancienne de la lecture », *in* BÉNÉVENT Christine, BISARO Xavier, BOULAIRE Cécile, CHAPRON Emmanuelle, op. cit., p. 237-260.

[206] FREINET Élise, « Le dessin libre », Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, n°9, juin 1938, Archives de l'ICEM, p.4.

[207] BÉNÉVENT Christine, BISARO Xavier, BOULAIRE Cécile, CHAPRON Emmanuelle, *Paroles d'élèves dans l'Europe moderne*, Turnhout, Brepols, 2020.

verbale que comportementale[208] », auxquelles Jean-Luc Cam ajoute la récitation collective[209]. Plus largement, Anne-Marie Chartier montre comment, jusqu'aux années 1960, l'écriture scolaire est entièrement tournée vers l'utilité sociale et les élèves apprennent à rédiger des lettres officielles, des requêtes administratives et des comptes rendus – des savoirs qui « étaient requis pour qui écrit au nom des pouvoirs publics, à quelque niveau que ce soit » – où l'expression est rarement une fin en soi. Les évolutions pédagogiques des années 1960, portées notamment par le Plan Rouchette[210], marquent une inflexion progressive dans le rapport à la parole enfantine. L'expression orale et personnelle commence à être revalorisée : s'impose peu à peu l'idée qu'il convient de parler avec les enfants, de les stimuler, et que le langage constitue un enjeu éducatif fondamental. Symptomatique de ce renversement, l'inquiétude se porte désormais sur les enfants taiseux, là où le silence avait longtemps été une norme scolaire. Cette période voit notamment le passage des leçons de langage aux pédagogies de la libre expression, qui placent la parole de l'élève au centre du processus d'apprentissage[211]. Toutefois, ce déplacement avait été engagé bien plus tôt par plusieurs courants de pédagogies nouvelles, parmi lesquels la pédagogie Freinet occupe une place importante mais non exclusive. L'Éducation Nouvelle dans son ensemble – qu'il s'agisse des travaux de Maria Montessori, John Dewey ou Ovide Decroly – avait déjà placé l'enfant et son expression au cœur du processus éducatif. Les militant.e.s du mouvement Freinet ont toutefois fait de la libération de la parole des enfants une revendication particulièrement explicite et théorisée par Célestin et Élise Freinet.

En janvier 1937, le premier numéro des Brochures d'Éducation Nouvelle populaire – fondée par Célestin Freinet – est intitulé *La Technique Freinet. Méthode d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école*. Quarante ans plus tard, Elise Freinet publie *L'itinéraire de Célestin Freinet* sous-titré *La libre expression dans la pédagogie Freinet*. Ces deux écrits qui encadrent chronologiquement notre étude insistent sur le même point : la pédagogie et les techniques Freinet sont fondées sur l'expression libre de

---

[208] BISARO Xavier, « L'éducation à la parole dans les petites écoles (France, XVIIe siècle) : pratique « située », *in* BÉNÉVENT Christine, BISARO Xavier, BOULAIRE Cécile, CHAPRON Emmanuelle, *op. cit.,* p. 49.
[209] CAM Jean-Luc, « Prières, chants, récitations, cris et chuchotements : les expressions orales des élèves des écoles latines d'Allemagne du Nord aux XVIe et XVIIe siècle », *in* BÉNÉVENT Christine, BISARO Xavier, BOULAIRE Cécile, CHAPRON Emmanuelle, *op. cit.,* p. 59-78.
[210] Le plan Rouchette est un plan de réforme de l'enseignement de français à l'école élémentaire en France, élaboré à la fin des années 1960 sous la direction de l'inspecteur général Marcel Rouchette et officiellement publié en 1971. Il propose notamment un rééquilibrage de l'écrit et de l'oral.
[211] CHARTIER Anne-Marie, « Avant et là-bas : actualité des formes ancienne de la lecture », *in* BÉNÉVENT Christine, BISARO Xavier, BOULAIRE Cécile, CHAPRON Emmanuelle, op. cit., p. 240.

l'enfant en lien avec leurs théories de la psychologie de ces derniers. Pour Élise et Célestin Freinet, la libre expression n'est pas une méthode parmi d'autres : elle répond à un besoin naturel fondamental de l'enfant. Leur pédagogie s'enracine en effet dans ce qu'ils définissent comme les lois générales de la vie, au premier rang desquelles le besoin de tout être vivant d'accroître sa « puissance » – c'est-à-dire sa capacité à comprendre et à dominer son environnement. L'expression constitue précisément l'un des outils de cette puissance : elle permet à l'enfant d'explorer sa propre expérience du réel et de se l'approprier en l'extériorisant. Elle s'accompagne nécessairement d'un besoin de communication, car cette puissance ne peut s'accomplir qu'en se transmettant à d'autres. Célestin Freinet l'écrit explicitement : parmi les outils permettant de dominer la nature figure en bonne place « le langage », qui permet d' « entrer en contact avec ses semblables » et d'« extérioriser et de formuler ses besoins[212] ». Cette satisfaction du besoin d'expression est également, pour les Freinet, la condition du bonheur de l'enfant : c'est en trouvant dans son milieu – adultes, école, organisation sociale – les conditions favorables à l'acquisition de ses outils de puissance, que l'être « se réalise dans le bonheur individuel[213] ». Ces principes, érigés en lois, précèdent et fondent chacune des techniques pédagogiques du mouvement. Les formes que prend l'expression libre sont multiples – nous y reviendrons – et les Freinet les théorisent comme se succédant naturellement, à l'image du développement de l'enfant lui-même. Élise Freinet, qui s'est particulièrement attachée aux pratiques de ce qu'elle nomme « l'art enfantin », fait ainsi du dessin le premier vecteur d'expression de l'enfant : simple activité neuromotrice au départ, comparable aux premiers gazouillis, il devient progressivement narration graphique, puis conduit naturellement à l'écriture, l'enfant passant de l'imitation du tracé à la maîtrise des signes phonétiques[214]. De même, la capacité à inventer et mettre en mots des histoires rend possible le théâtre, qu'Élise Freinet présente comme « l'heureux pendant du texte libre[215] ». Toutes ces formes d'expression sont systématiquement associées au qualificatif « libre » — dessin libre, texte libre, théâtre libre, peinture libre — et cette liberté recouvre deux réalités: le « quoi », c'est-à-dire le contenu que l'enfant choisit d'exprimer, et le « quand », c'est-à-dire le moment où il éprouve le besoin de le faire.

---

[212] FREINET Célestin, *L'École Moderne Française. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique, et pédagogique de l'Ecole Populaire*, Paris, Editions Ophrys, 1946, p.31.
[213] FREINET Célestin, « L'expérience tâtonnée », *BENP*, n°36, avril 1948, Archives de l'ICEM, p. 8.
[214] FREINET Elise, « Le dessin. Première activité libre (suite) », *L'Imprimerie à l'École*, nº 50, 1932, p. 181.
[215] FREINET Elise, « Le théâtre libre », *BENP*, n°34, janvier-février 1948, Archives de l'ICEM, p. 1.

Cette ambition est pleinement consciente chez les éducateurs et éducatrices du mouvement qui, au-delà de la simple prise en compte des besoins des enfants, affirment une véritable volonté politique. Dans un article dénonçant « la guerre, la faim, les carences sociales ou familiales […] un monde que les humains ne savent pas rendre humain et pacifiste », les éducateurs.trices du groupe départemental de Loire-Atlantique expliquent :

> « En donnant aux enfants et aux adolescents la liberté d'expression, en respectant les opinions de chacun, en dialoguant avec tous d'une manière authentique, nous serons fidèles à la voie riche d'humanisme que nous traçait Jean Rostand : "Former les esprits sans les conformer. Les enrichir sans les endoctriner. Les armer sans les enrôler. Leur communiquer une force dont ils puissent faire leur force. Les séduire au vrai pour les amener à leur propre vérité. Leur donner le meilleur de soi sans attendre ce salaire qu'est la ressemblance"[216] ».

De la même manière, Jacques Caux dans la revue *Art Enfantin* énonce : « Nous qui voulons libérer l'expression enfantine pour libérer l'enfant […] Nous voulons seulement 50 millions de gens plus ouverts. De gens qui auront gardé de l'enfance la possibilité, la volonté, le pouvoir, la liberté de s'exprimer dans leurs domaines privilégiés[217] ».

La multiplicité des outils d'expression comme condition de la libération

Si la libre expression constitue un besoin fondamental de l'enfant, encore faut-il que l'école lui offre les moyens concrets de l'exercer. Or, tous les enfants ne s'expriment pas de la même façon et ne sont pas sensibles aux mêmes procédés. C'est cette conviction qui conduit Élise et Célestin Freinet à théoriser un ensemble de pratiques dites « libres » et les éducateurs.trices à les mettre en place au sein de leur classe tout en innovant toujours davantage. Madeleine Porquet, éducatrice, le formule ainsi en 1963 dans la revue Art enfantin : « Il est bien d'autres formes d'expression – et peut être chacun de nos petits en a-t-il une privilégiée – qu'il nous faut accueillir et promouvoir si nous voulons que le ciel s'ouvre pour tous ». L'image du ciel se veut significative, traduisant l'idée que la liberté des enfants ne peut advenir que si chacun d'eux trouve le moyen par lequel il est capable de se révéler. Prenant l'exemple de ses élèves, elle explique que « pour Andrée et pour Ingrid, plus timides et moins assurées de leur pouvoir d'évocation gestuel et verbal, c'est à la pointe du crayon ou du pinceau que "fleurissent les roses" » tandis que « Anne n'est vraiment elle-même, détendue et heureuse, qu'emportée, légère et bondissante, par le rythme du tambourin » et que

[216] IDEM 44, « Libre expression à l'école et laïcité », *Chantiers 44,* n° ?, juin 1971, Archives de l'ICEM, p. 3 et 6.
[217] CAUX Jacques, « Et créations », *Art enfantin*, n°54, novembre-décembre 1970, Archives de l'ICEM, p. 2.

« la gentillesse d'Olivier s'épanouit et s'illumine dans cet adorable bouquet de feuilles d'automne, ramassées au jardin[218] ». Multiplier les outils, c'est donc permettre à chaque enfant de se découvrir un espace où il prend conscience de ses capacités et de sa valeur.

Dans une production scientifique dominée par les sciences de l'éducation, les techniques Freinet ont suscité de nombreux travaux sur lesquels nous avons pu nous appuyer pour affiner notre compréhension des pratiques dont sont issues nos principales sources – journaux scolaires, cahiers de roulement, gravures, entre autres. Au-delà des écrits du couple Freinet eux-mêmes, qui constituent déjà une base solide, plusieurs travaux ont cherché à analyser leur pensée pédagogique : c'est notamment le cas des travaux de Georges Piaton[219], puis, plus récemment, d'Henri Peyronie[220], Pierre Clanché, Éric Debarbieux et Jacques Testanière[221]. Ces études sont parfois intégrées à des synthèses plus larges sur les pratiques scolaires, comme chez Anne-Marie Chartier[222]. S'agissant plus spécifiquement des techniques d'expression libre, c'est le texte libre qui a concentré l'essentiel de l'attention, avec en particulier les contributions de Pierre Clanché[223] et d'Alain Vergnioux[224]. Les autres techniques d'expression libre ont en revanche été peu étudiées en tant que telles et ce, y compris l'art enfantin, pourtant pratique centrale dans la pédagogie Freinet, à l'exception notable d'un article d'Henri-Louis Go[225]. Ces outils d'expression constituent ce que Philippe Meirieu nomme « des médiations », à savoir les activités qui permettent des apprentissages. Dans son entrée du *Dictionnaire inattendu de Pédagogie* consacrée à la notion d'émancipation, il différencie les médiations proposées par la famille qui « sont essentiellement liées à l'organisation de la vie collective », des médiations de l'école

---

[218] PORQUET Madeleine, « Être présent à toute la vie », *Art enfantin*, n°20-21, février 1964, Archives de l'ICEM, p.3.
[219] PIATON Georges, *La Pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat, 1974.
[220] PEYRONIE Henri, *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette, 1999. ; PEYRONIE Henri (dir.), *Freinet 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace ?,* Caen, Presses universitaires de Caen, 2000. ; PEYRONIE Henri, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2013.
[221] CLANCHÉ Pierre, TESTANIERE Jacques (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses universitaires de Bordeaux, 1989. ; CLANCHÉ PIERRE, DERBARDIEUX Eric, TESTANIERE Jacques (dir.), *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1999.
[222] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris, Retz, 2007. ; CHARTIER Anne-Marie, *L'école et l'écriture obligatoire*, Paris Retz, 2022.
[223] CLANCHÉ Pierre, *L'Enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, le Centurion, 1988. ; CLANCHÉ Pierre, *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2009.
[224] VERGNIOUX Alain, *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2005.
[225] GO Henri-Louis, « Élise Freinet, une pédagogue de l'art enfantin », *Carrefours de l'éducation*, n°41, juin 2016, p. 223-240.

« constituées par les connaissances définies dans les programmes ». En parallèle de ces deux institutions, il énonce que « dans l'Éducation populaire, les médiations relèvent de rencontres culturelles, artistiques, sportives, humanitaires, etc. ; elles renvoient à des situations aussi diverses que le théâtre ou le terrain d'aventures, la cuisine ou la photo, le journal du quartier ou l'organisation d'une fête, un jeu de piste ou un feu de camp ». Les apprentissages ne sont donc pas enfermés dans un seul registre mais ils surgissent là où le sujet s'investit lui permettant de s'émanciper des « enfermements de toutes sortes » – enfermements qui peuvent ici être entendus comme les programmes scolaires officiels et leurs attentes[226].

Les moyens d'expression sont donc multiples, diversifiés et toutes formes de créations deviennent porteuses d'expression. Les premiers procédés théorisés par Célestin Freinet sont ceux liés à l'écriture où le texte libre occupe une place centrale. En effet comme l'explique Alain Vergnioux dans son étude du texte libre, « on voit trop souvent dans la pédagogie Freinet une pédagogie de l'expérience manuelle, de l'atelier, du débat collectif ; en réalité, elle accorde à l'écrit une place essentielle, comme expression, comme mode de communication et comme source documentaire[227] ». La pratique du texte libre constitue l'une des techniques les plus emblématiques de la pédagogie Freinet. Dans sa brochure qui lui est consacrée, Célestin Freinet la distingue clairement de la rédaction scolaire traditionnelle : là où celle-ci impose un sujet, un cadre et un moment, le texte libre naît d'un besoin spontané de l'enfant de mettre des mots sur ce qu'il vit, ressent ou imagine. Il ne s'écrit pas sur injonction mais quand « l'enfant a quelque chose à dire[228] » – sur un coin de table le soir, sur ses genoux en écoutant la grand-mère, ou sur le cartable avant d'entrer en classe. La première liberté est donc celle du contenu : les productions qui en résultent prennent souvent la forme de quelques lignes de textes, de poèmes ou de récits imaginaires, qui portent des confidences sur des émotions traversées, des récits du quotidien ou des événements marquants, révélant les centres d'intérêt comme les soucis intimes de leurs auteurs. Mais le texte libre ne s'arrête pas à l'écriture individuelle. Une fois rédigé, il est lu à voix haute devant la classe, soumis aux votes des élèves, puis collectivement mis au point, imprimé et diffusé – notamment par la correspondance interscolaire. C'est cette chaîne qui lui donne toute sa portée pédagogique : l'enfant écrit parce qu'il sait que sa parole sera entendue, discutée et transmise à d'autres. La classe devient ainsi

[226] MEIRIEU Philippe, « Émancipation », *Dictionnaire inattendu de Pédagogie*, Paris, ESF Sciences humaines, 2021, p. 8.
[227] Alain Vergnioux, « Le texte libre », *op. cit*., p. 93.
[228] FREINET Célestin, « Le texte libre », *BENP*, n°25, janvier 1947, Archives de l'ICEM, p. 4.

un espace où la parole enfantine est non seulement autorisée mais reconnue, ce que Freinet désigne comme « ce sentiment de plénitude qui est élévation et éducation[229] ». Priver l'enfant de cette possibilité serait, selon lui, une atteinte à sa personnalité, l'amputant de ce qui touche le plus à son affectivité et à son équilibre. Le texte libre incarne ainsi pleinement ce que Jean Vial résume en trois qualificatifs : une expression libre dans les formes qu'elle emprunte, libérée des contraintes scolastiques de temps et de sujet, et libératrice en ce qu'elle apprend à l'enfant à croire en sa propre capacité à penser et à s'exprimer sans dépendre d'une autorité extérieure. Elle se veut également une technique libératrice dans la mesure où, au-delà de permettre aux enfants d'exprimer librement leurs pensées et expériences, elle est au fondement de la méthode naturelle de lecture et d'écriture favorisant l'acquisition de compétences à la fois scolaires et sociales[230]. Toutefois, bien qu'étant la technique dite « libre » ayant fait l'objet de plus de travaux par les chercheurs en sciences sociales, le texte libre n'est pas isolable d'un ensemble de pratiques relevant de l'expression libre – pour reprendre l'un des cinq invariants énoncés par Pierre Clanché à son propos[231].

Certaines productions peuvent parfois donner lieu à une mise en musique spontanée dans le cadre de la musique ou du chant libre dans la mesure où les élèves ont parfois accès à une multitude d'instruments au sein de la classe comme nous pouvons le voir sur cette photographie (figure 7).

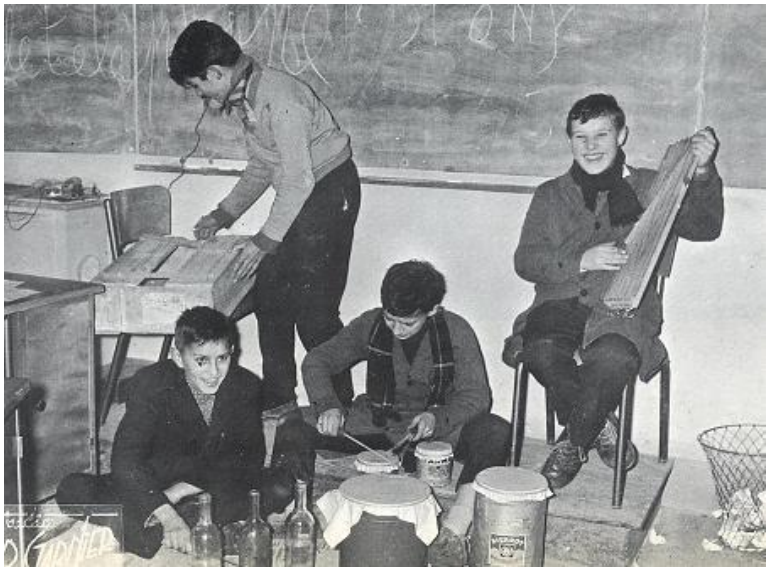


Figure 7 - LE BOHEC Paul, « La musique au Congrès de Niort », Art enfantin, n°17-18, mai-juillet 1963, Archives de l'ICEM, p. 14.

[229] *Ibid*., p. 5.
[230] VIAL Jean, « Pédagogie Freinet : pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace » *in* PEYRONIE Henri (dir.), *Freinet, 70 ans après ? Une pédagogie du travail et de la dédicace ?, op. cit*., p. 18.
[231] Alain Vergnioux, « Le texte libre », *op. cit*., p. 104.

Paul Le Bohec explique ainsi que dans sa classe des chansons naissent de trois façons : « Lorsqu'un beau poème éclot, la proposition naît aussitôt de le mettre en musique […] Quelquefois, c'est une création musicale orale qui nous échoit […] Enfin, parfois, la chanson naît spontanément, comme cela, dans un mariage harmonieux et immédiat de paroles et musique[232] ». Ces productions peuvent également être transformées en théâtre ou en jeu dramatique. À partir d'un récit, d'un dessin ou d'une situation imaginée, les enfants incarnent des personnages et improvisent collectivement. Dans « Psychodrame quotidien » décrit par Jean Le Gal en 1965, le dessin de la jeune Aline fait l'objet d'une observation par l'ensemble de ses camarades, ceux qu'ils nomment « le « chœur » s'anime et entre le créateur et lui, naît un dialogue dynamique » dont « l'échange se termine par une question devenue traditionnelle : "Qui voudrais-tu être dans ton dessin ?" ». Jean Le Gal détaille ensuite le rôle choisi par les élèves et le moment « où sans costumes sans décors, sans artifices d'aucune sorte […]. Chacun participe pleinement à cette improvisation[233] ». Nous retrouvons des photographies de ces représentations dans *Art enfantin* illustrant que ces jeux peuvent aller jusqu'à devenir de véritables pièces. Toujours dans un esprit créatif les enfants sont alors invités à créer leur costume et leur décor comme le raconte Georges Delobre (Figure 8) ou Madeleine Porquet (Figure 9).



Figure 8 - DELOBBE Georges, « Essais d'art dramatique libre », Art enfantin, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 8.



Figure 9 - PORQUET Madeleine, « De l'expression libre corporelle au jeu dramatique et à la Fête enfantine », Art enfantin, n°14-15,

[232] LE BOHEC Paul, « Chanson, chanson, le vent est-il arrivé ? », *Art enfantin*, n°44, juin-août 1968, Archives de l'ICEM ,p. 8.
[233] LE GAL Jean, « Psychodrame quotidien », *Art enfantin*, n°35-36, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 12.

À côté de cette forme d'expression libre, Élise Freinet théorise largement ce qu'elle nomme, l'art enfantin, centré sur la peinture et le dessin libres. Les enfants y produisent des œuvres personnelles sans modèle imposé, afin de laisser émerger leur sensibilité. Henri Louis Go dans son article consacré à la pensée artistique d'Elise Freinet, montre que la réflexion de cette dernière sur l'art enfantin s'inscrit dans un contexte de transformation progressive des conceptions de l'éducation artistique. Depuis la fin du XIX[e] siècle, les mouvements d'Éducation nouvelle – de Cempuis à Waldorf, de l'Ermitage à Hambourg – accordent une attention croissante aux formes d'expression artistique comme vecteurs d'une éducation intégrale. En France, ce mouvement se traduit notamment par l'évolution de l'enseignement du dessin : la méthode géométrique d'Eugène Guillaume[234], fondée sur la reproduction exacte de modèles, cède progressivement la place à une approche dite intuitive, qui ne vise plus « une certaine habileté graphique » mais le développement du « sentiment » et de « l'expression personnelle[235] ». Dès 1909, les textes officiels reconnaissent la légitimité de l'enseignement du dessin par « sa valeur proprement éducative[236] ». Félix Ravaisson[237] posait plus tôt la question de fond : si l'imagination de l'enfant devance la raison, ne faudrait-il pas en faire « la première ligne » de l'instruction primaire, notamment pour les enfants des milieux populaires ? C'est sur cette toile de fond que se développe, dans les années 1920-1930, l'idée de l'enfant artiste dans les milieux rénovateurs[238]. Elise Freinet s'empare de ces acquis pour les radicaliser. Son pas de côté décisif consiste à refuser toute conception de l'art comme discipline à enseigner, fût-elle rénovée : pour elle, l'activité artistique de l'enfant n'est pas le résultat d'un apprentissage mais la manifestation spontanée d'un instinct vital. Dès ses premiers articles, elle affirme que l'enfant, dès sa naissance, lutte pour la vie, et que de cette lutte surgissent des activités libres, voulues – ce que Célestin Freinet nommera les « expériences tâtonnées ». L'art enfantin n'est donc pas une initiation à l'art des adultes, c'est une forme d'expression autonome, irréductible aux catégories esthétiques ou pédagogiques extérieures à l'enfant. C'est sous cette « ambitieuse catégorie[239] », comme la qualifie Henri-Louis Go, qu'Elise Freinet théorisera pendant plus de quarante ans – de 1927 à 1970 – l'ensemble des pratiques artistiques du mouvement, faisant de la libre expression enfantine le cœur même d'une

[234] Professeur (1864) puis directeur (1865-1878) de l'École des Beaux-Arts de Patis et de l'Académie de France à Rome.
[235] GO Henri Louis, *art. cit*., p. 225.
[236] *Ibid*., p. 226.
[237] Philosophe, archéologue et artiste français (1813-1900).
[238] GO Henri Louis, *art. cit*., p. 223-240.
[239] *Ibid*., p. 224.

pédagogie émancipatrice. Les numéros de la revue *Art enfantin*, créée par Élise Freinet en 1959 et regroupant les témoignages et articles de nombreux éducateurs et éducatrices, montrent la richesse des techniques explorées seul ou collectivement employées à l'image de ces duos d'enfants (Figure 10). Illustrés de photographies de moments de vie à l'école, nous pouvons y voir des ateliers de peinture (Figure 11) et d'encre de Chine installés sur des coins de tables étroits (Figure 12), voire parfois à même le sol lorsque l'espace vient à manquer. Chaque surface de l'école peut alors apparaître comme un espace de création à l'image de cette cour d'école colorée à la craie (Figure 13).



Figure 10 - QUARANTE Paulette, « Desseins et dessins », Art enfantin, n°34, mars-avril 1966, Archives de l'ICEM, p. 2.



Figure 11- [anonyme], « Editorial », Art enfantin, n°1, mars 1959, Archives de l'ICEM, p. 1.



Figure 12 - BERTRAND-PABON Jacquelines, « La lumière de tous les jours », Art enfantin, n°1, mars 1959, p. 5.



Figure 13 - FREINET Elise, « Comme une fleur qui s'ouvre », Art enfantin, n°31, septembre-octobre 1965, Archives de l'ICEM, p. 4.

Progressivement dans les classes, ces pratiques fondamentales de libre expression s'ouvrent à d'autres formes artistiques et créatives, à mesure que les éducateurs et éducatrices s'emparent de la pédagogie Freinet. Ils mettent alors en place des ateliers et du matériel permettant à leurs élèves d'explorer de nouvelles formes d'expression. Au C.E.S de Cognac, les élèves font des recherches en danse libre par petits groupes auprès de leur professeur Michèle Marteau. Interrogés sur leur rapport à cette pratique, nous retrouvons dans leurs témoignages, l'idée que chaque enfant dispose d'une familiarité variable selon les modes d'expression :

> « En dansant, je peux m'exprimer à fond. C'est beaucoup plus facile que par la peinture ou par la musique. En général, il faut plutôt être doué pour la musique et pour la peinture, alors que pour la danse, il faut être doué aussi, mais quand même, tout le monde peut le faire[240] ».

Il apparait également un attachement particulier à la liberté laissée, à la fois dans la musique choisie que dans les mouvements, qui semblent essentiels pour se libérer profondément :

> « Parce que je l'aime, parce que je peux faire ce que je veux sur une musique qui me plaît, parce que je n'ai pas d'obligation. Par exemple, dans certaines danses on est obligé de faire certains pas alors que pour ces danses-là, on fait ce que l'on veut, on fait ce que l'on ressent[241] ».

[240] « Entretien sur la danse libre », *Art enfantin*, n°56, mars-avril 1971, Archives de l'ICEM, p. 3.
[241] *Ibid*., p.3.

L'éducatrice Madeleine Porquet a documenté cette pratique de la danse libre dans sa classe à travers des photographies qui nous permettent d'observer ses élèves à la recherche de mouvements qu'ils soient, là encore, individuels (Figure 14) ou collectifs (Figure 15).



Figure 15 - PORQUET Madeleine, « A la découverte de l'expression corporelle », Art enfantin, n°32-33, novembre-décembre 1965, Archives de l'ICEM, p. 2



Figure 14 - PORQUET Madeleine, « A la découverte de l'expression corporelle », Art enfantin, n°32-33, novembre-décembre 1965, Archives de l'ICEM, p. 2

D'autres techniques apparaissent à la lecture d'*Art enfantin* mais aussi dans le compte-rendu des expositions organisées par les militants du mouvement en marge des congrès de pédagogie, exposant plusieurs centaines de productions artistiques d'enfants – nous reviendrons sur ces expositions. Selon les écoles et les classes, les élèves avaient parfois accès à des ateliers de poterie – la photographie ci-contre illustre bien l'idée d'atelier exercé à plusieurs, l'entraide étant au cœur de la création (Figure 16) – de menuiserie construisant des objets pratiques du quotidien ou leurs propres jouets à l'image de ce train (Figure 17), de tapisseries (Figures 18 et 19), d'objets en plâtres, etc. De la même manière, lorsqu'Alain Barthot – dans son film retraçant les expériences d'anciens élèves de la classes de ses parents éducateurs Freinet – interroge Jean-Marie, ancien élève sur ce dont il se souvient, ce dernier lui confie avoir de bons souvenirs de la pratique du cinéma, de la musique avec électrophone et disque mais aussi de la photographie à laquelle Hubert Barthot les avait initiés[242]. Toutes ces pratiques participent ainsi d'une même ambition éducative : permettre à chaque enfant de trouver une forme d'expression adaptée à sa personnalité et développer une formation complète, intellectuelle, artistique et manuelle qui soit libératrice.

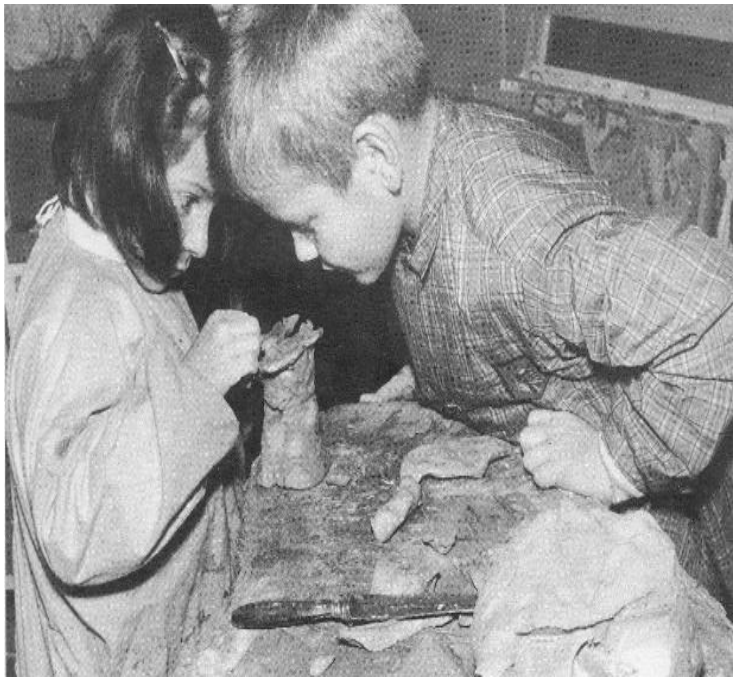


Figure 16 - CAUX Jacques, « Statuettes d'argile », Art enfantin, n°39, mars-avril 1967, Archives de l'ICEM, p. 8.

[242] Alain Barthot, *Nous n'avons pas vu le temps passer*, mai 2025, autoproduction, 06:10-07:10.



Figure 17 - [anonyme], « A l'atelier de menuiserie », Art enfantin, n°66, mars-avril 1973, p. 17.



Figure 19 - ROBIC Hortense, « Tapisseries », Art enfantin, n°9, décembre 1961, Archives de l'ICEM, p. 7.



Figure 18 - ROBIC Hortense, « Tapisseries », Art enfantin, n°9, décembre 1961, Archives de l'ICEM, p. 7.

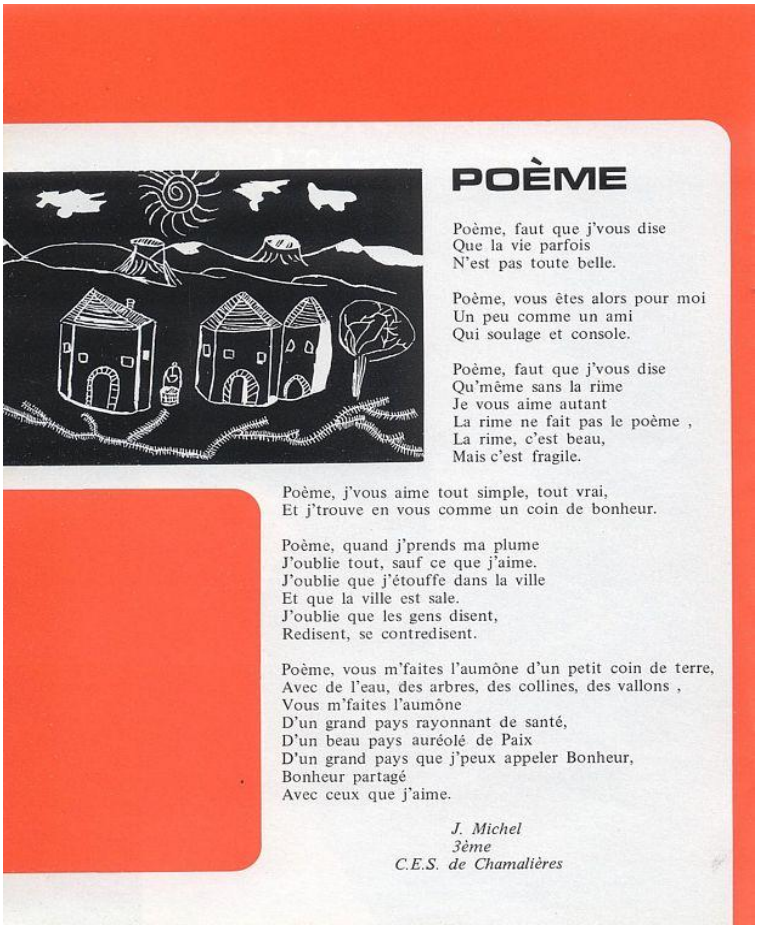
Une expérience existentielle libératrice

Toutefois, l'expression libre ne se réduit pas à de simples dispositifs pédagogiques théorisés par Élise et Célestin Freinet et appliqués par les éducateurs et les éducatrices dans leur classe : elle constitue pour les enfants une expérience existentielle à part entière. Qu'elle prenne la forme de texte libre, de dessin, de musiques, de danses ou du théâtre, cette expression engage les enfants dans leur totalité – corps, émotions et pensées – et leur offre un espace où leur existence propre peut se dire et se déployer. Les témoignages des élèves eux-mêmes révèlent combien cette liberté d'expression est vécue comme une nécessité profonde.

En effet, avant même de parler d'émancipation, il apparaît dans les textes étudiés le ressenti d'un besoin de s'exprimer – ces derniers étant les seules traces qui livrent explicitement la pensée de leur auteur, davantage que le dessin ou la musique, par exemple. Quand ils sont amenés à énoncer les raisons de leurs écrits, la verbalisation de ce besoin de s'exprimer apparaît régulièrement. Ainsi, lorsqu'en 1972, la revue *Art enfantin* donne la parole à des adolescents expliquant leurs œuvres et leurs écrits, un.e élève, dans un texte intitulé « Les cahiers que j'aime », décrit avec précision ce mouvement de libération que constitue l'écriture : « Du moment qu'il me vient une idée, ma main se pose pour la transmettre de mon corps à la feuille blanche ». Ce que l'élève valorise dans ses cahiers – décrit comme « déchirés », sales » et « mal appliqués » – c'est précisément ce qu'ils contiennent de sa propre conscience : « Mes textes se trouvent aussi sur ces cahiers car mon besoin c'est de m'exprimer avec un crayon[243] ». Au-delà d'un besoin de s'exprimer, les témoignages des élèves révèlent une fonction plus précise encore de la libre expression : se libérer de ses émotions. Qu'elle soit littéraire ou artistique, elle apparaît ainsi comme un espace de décharge émotionnelle, une façon de conscientiser ce qui est ressenti. Toujours dans le numéro de la revue d'*Art enfantin* précédemment cité, un.e élève formule, face à ses sentiments de tristesse et de mauvaise humeur : « Je ne trouve personne à qui je puisse tout expliquer, à qui je puisse me confier ». Alors, il/elle rejoint son « petit atelier obscur » pour y peindre, et « plus tard […] l'ennui, la tristesse et la mauvaise humeur se sont envolés[244] ». L'acte de création est ici explicitement présenté comme un apaisement que les relations sociales n'avaient pas permis d'accomplir. Cette fonction libératrice de l'expression est exceptionnellement bien documentée dans le numéro de la *Gerbe adolescents* intitulée

[243] « Qu'est ce que ça a à voir ? », *Art enfantin*, n°62, mai-juin 1972, Archives de l'ICEM, p. 3.
[244] *Ibid*., p. 3.

« Créer pour vivre » en 1973. Ce dernier rassemble des textes d'élèves réfléchissant aux effets de l'expression et de la création sur eux-mêmes, dont l'analyse exhaustive bien que passionnante, n'est pas à la mesure de ces recherches, nous en livrerons quelques exemples. Nous intégrons des images des poèmes commentés dans le texte, car leur caractère explicite mérite qu'ils soient restitués dans leur intégralité aux côtés de nos analyses fragmentées. Dans son poème intitulé « Poème » (Figure 20), Jean-Michel élève de troisième confie : « Poème, il faut que j'vous dise. Que la vie parfois. N'est pas toute belle. Poème, vous êtes alors pour moi. Un peu comme un ami. Qui soulage et console[245] ».



POÈME

Poème, faut que j'vous dise
Que la vie parfois
N'est pas toute belle.

Poème, vous êtes alors pour moi
Un peu comme un ami
Qui soulage et console.

Poème, faut que j'vous dise
Qu'même sans la rime
Je vous aime autant
La rime ne fait pas le poème ,
La rime, c'est beau,
Mais c'est fragile.

Poème, j'vous aime tout simple, tout vrai,
Et j'trouve en vous comme un coin de bonheur.

Poème, quand j'prends ma plume
J'oublie tout, sauf ce que j'aime.
J'oublie que j'étouffe dans la ville
Et que la ville est sale.
J'oublie que les gens disent,
Redisent, se contredisent.

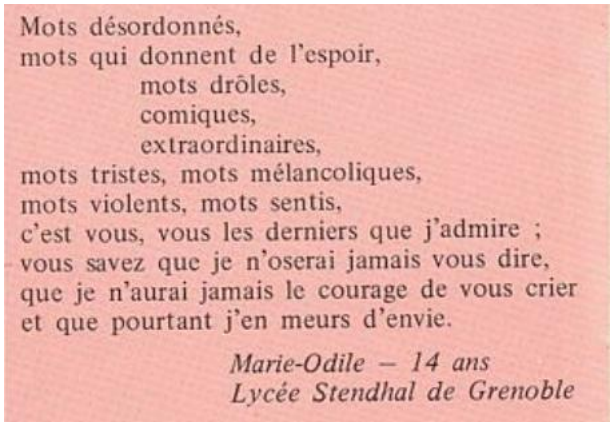
Poème, vous m'faites l'aumône d'un petit coin de terre,
Avec de l'eau, des arbres, des collines, des vallons ,
Vous m'faites l'aumône
D'un grand pays rayonnant de santé,
D'un beau pays auréolé de Paix
D'un grand pays que j'peux appeler Bonheur,
Bonheur partagé
Avec ceux que j'aime.

J. Michel
3ème
C.E.S. de Chamalières

Figure 20 - Jean-Michel, « Poème », Gerbe adolescents : Créer pour vivre, n°65, janvier-février 1973, p. 6.

[245] Jean-Michel, « Poème », *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 6.

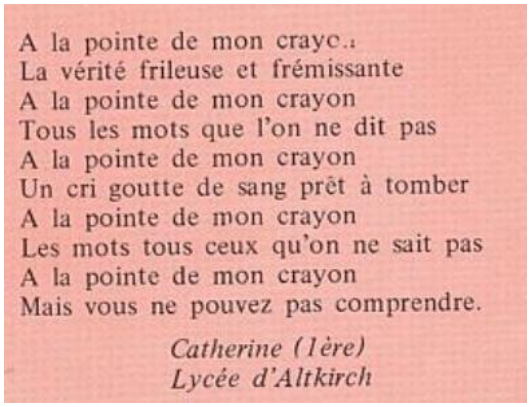
Quelques pages plus tard, le poème de Marie-Odile (Figure 21) évoque des « Mots désordonnés, mots qui donnent de l'espoir, mots drôles, comiques, extraordinaires, mots tristes, mots mélancoliques, mots violents, mots sentis […] que je n'aurais jamais le courage de vous crier[246] ».


Mots désordonnés,
mots qui donnent de l'espoir,
mots drôles,
comiques,
extraordinaires,
mots tristes, mots mélancoliques,
mots violents, mots sentis,
c'est vous, vous les derniers que j'admire ;
vous savez que je n'oserai jamais vous dire,
que je n'aurai jamais le courage de vous crier
et que pourtant j'en meurs d'envie.

Marie-Odile – 14 ans
Lycée Stendhal de Grenoble

Figure 21 - Marie-Odile, [sans titre], Gerbe adolescents : Créer pour vivre, n°65, janvier-février 1973, p. 8.

Une forme de libération qui se veut progressive puisque l'élève n'énonce pas directement les pensées qui se cachent derrière ces multiples « mots ». De la même manière, Catherine, élève de première réalise un poème expliquant (Figure 22), que se trouve « à la pointe de mon crayon. Tous les mots que l'on ne dit pas […] Mais vous ne pouvez pas comprendre[247] ».


A la pointe de mon crayon
La vérité frileuse et frémissante
A la pointe de mon crayon
Tous les mots que l'on ne dit pas
A la pointe de mon crayon
Un cri goutte de sang prêt à tomber
A la pointe de mon crayon
Les mots tous ceux qu'on ne sait pas
A la pointe de mon crayon
Mais vous ne pouvez pas comprendre.

Catherine (1ère)
Lycée d'Altkirch

Figure 22 - Catherine, « À la pointe de mon crayon », Gerbe adolescents : Créer pour vivre, n°65, janvier-février 1973, p. 10.

[246] Marie-Odile, [sans titre], *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 8.
[247] Catherine, « À la pointe de mon crayon », *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 10.

Nous retrouvons à la fois l'idée d'une expression qui ne parvient pas encore à être complètement libératrice et l'idée d'une rupture, d'une incompréhension avec le monde social environnant. Ainsi, ce numéro de la *Gerbe*, évoque explicitement l'aspect émotionnellement libérateur où l'expression permet à Halima lycéenne d'écrire « ce qui peine, ce que je ressens, et ce que j'aime […] sur la vie qui surprend, l'amour qui me comprend, la mort qui ne m'entend […] sur la mélancolie, sur la joie de vivre, sur l'envie d'aimer[248] » (Figure 23), puisque finalement comme le résume Danièle élève de quatrième : « Nous avons tous, je crois, besoin de CRÉER pour dire nos joies ou nos tristesses[249] ». Toutefois, au-delà de ce numéro de revue spécifiquement consacré à ce thème, la libération émotionnelle de l'expression revient régulièrement dans les écrits des élèves explicitant que « le texte libre nous délivre des pensées tristes. On écrit le fond de sa pensée et on se sent bien[250] », ou alors que, face à la difficulté de l'adolescence, « pour se consoler on écrit des poèmes[251] ». L'ensemble de ces exemples met en avant que par l'extériorisation de leurs sentiments et de leurs pensées, les élèves trouvent dans la libre expression à la fois un espace de conscientisation de ce qu'ils vivent et un espace de libération individuelle qu'ils ne parviennent pas toujours à trouver dans le collectif. Toutefois, bien que ces sources présentent une valeur documentaire exceptionnelle puisque publiées dans *La Gerbe*, ou *Art enfantin*, ces différents formats constituent les vitrines éditoriales du mouvement Freinet. Les textes qui y sont édités font l'objet d'une sélection et d'une mise en visibilité délibérée témoignant autant de ce que les élèves expriment que de ce que le mouvement Freinet choisit de valoriser. Pour

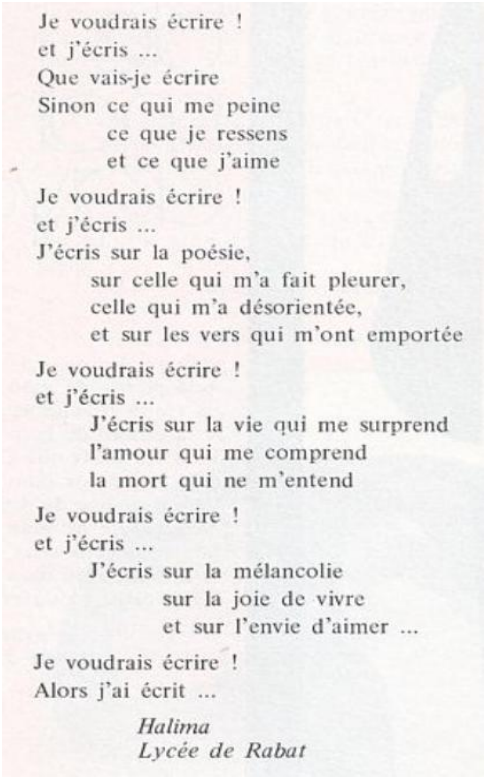

Je voudrais écrire !
et j'écris ...
Que vais-je écrire
Sinon ce qui me peine
ce que je ressens
et ce que j'aime
Je voudrais écrire !
et j'écris ...
J'écris sur la poésie,
sur celle qui m'a fait pleurer,
celle qui m'a désorientée,
et sur les vers qui m'ont emportée
Je voudrais écrire !
et j'écris ...
J'écris sur la vie qui me surprend
l'amour qui me comprend
la mort qui ne m'entend
Je voudrais écrire !
et j'écris ...
J'écris sur la mélancolie
sur la joie de vivre
et sur l'envie d'aimer ...
Je voudrais écrire !
Alors j'ai écrit ...
Halima
Lycée de Rabat

Figure 23 - Halima, [sans titre], Gerbe adolescents : Créer pour vivre, n°65, janvier-février 1973, p. 9.

[248] Halima, [sans titre], *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 9.
[249] Danièle, [sans titre], *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 25.
[250] NOU Ginette, [sans titre], *La Gerbe de Textes Libres*, n°1, septembre-octobre 1974, Archives de l'ICEM, Archives de l'ICEM, p. 16.
[251] Patricia, « À quinze ans, on s'amuse », *Gerbe adolescents : Avoir quinze ans aujourd'hui*, n°69, Archives de l'ICEM, p. 1.

étayer ces analyses, il faut se tourner vers les journaux scolaires produits directement dans les classes, moins exposés à une logique de représentation bien que conçus pour la vente et la diffusion. Sans en faire une analyse statistique, nombre d'entre eux font le récit de moments de vie où le lecteur confie les sentiments qui ont accompagné l'instant énoncé. Il n'est d'ailleurs pas rare que le titre du texte renvoie directement au champ lexical des émotions : « Une déception[252] », « Ma grande peur[253] », « Joyeuse promenade[254] », « Une drôle de surprise[255] », « Heureux réveil[256] », « Quelle frayeur[257] », « Joyeuse arrivée[258] », « La crainte injustifiée[259] », etc.

S'intéresser aux textes libres contenus dans les journaux scolaires c'est également toucher du doigt la vie quotidienne d'enfants issus de nombreuses régions durant toute la période qui nous occupe. En effet, de manière plus générale, la libre expression prônée par la pédagogie Freinet ambitionne d'offrir aux élèves un espace où ils peuvent être pleinement eux-mêmes et dire leur existence quotidienne dans toute sa banalité. Catherine, dix ans, élève de CM2 pratiquant le texte libre depuis le CP, en donne une définition mûre qui mérite d'être citée intégralement : « C'est fait pour être libres – pour être tout à fait comme on est – pour raconter ce qui vient seul quand on se met dans le silence pour écrire les idées de n'importe quand[260] ». Cette formulation articule trois dimensions essentielles : la liberté de l'expression, l'authenticité du sujet et la spontanéité du contenu. L'expression n'est pas orientée vers un objet prédéfini par l'institution scolaire, elle part des enfants. Sylvie neuf ans, prolonge cette idée affirmant que pour elle la poésie « c'est les choses de la vie ![261] », non pas un exercice formel mais un moyen de saisir et de restituer le réel et les vécus. C'est cette capacité à

---

[252] Rouen, Munaé, n°1988.00533.182, MACHURON Michel, « Une déception », *En haut des theurées*, école de garçons de Bellevue, Montceau (Saône-et-Loire), n°33, novembre 1953, p. 7.
[253] Rouen, Munaé, n°0002.31193, GARCIA Elisabeth, « Ma grande peur », *Le journal enchanté*, école mixte, Bièvres (Essonne), n°24, septembre-octobre 1972, p. 10.
[254] Rouen, Munaé, n°0002.06102, BASTIT Maryse, « Joyeuse promenade », *La voix de notre école*, école de Prades-le-Lez (Hérault), n°?, 1954 [vers], p. 9.
[255] Rouen, Munaé, n°0002.02985, MARREY Rolande, « Une drôle de surprise », *La fourmilière*, école de Laubressel (Aube), n°8, janvier 1951, p.8.
[256] Rouen, Munaé, n°0002.08890, DUTRIEUX François, « Heureux réveil », *Le pinson*, école de Vellevans, Vellevans (Doubs), n°4, janvier 1959, p.9.
[257] Rouen, Munaé, n°0002.00245, G. Candy, R. Hod[?], « Quelle frayeur », *L'écho du Bugey*, école de garçons de Tenay (Ain), n°27, mai 1951, p. 3-4.
[258] Rouen, Munaé, n°0002.21127, GUASTELLA Lucie, « Joyeuse arrivée », *La gazette*, école de Bazoncourt (Moselle), n°1, septembre-octobre 1963, p. 3.
[259] Rouen, Munaé, n°0002.04073, LESTRADE Paulette, « La crainte injustifiée », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille (Creuse), n°2, novembre 1950, p. 19-20.
[260] Catherine, « Le texte libre et la poésie », *Art enfantin*, n°66, mars-avril 1973, Archives de l'ICEM, p. 1.
[261] Sylvie, « Le texte libre et la poésie », *Art enfantin*, n°66, mars-avril 1973, Archives de l'ICEM, p. 1.

retranscrire des « morceaux de vie » que souhaite offrir les éducateurs.trices à leurs élèves, à l'image de Pierre et Marie-Louise Cabanes décrivant dans le premier numéro d'*Art enfantin* leurs élèves :

> « limités comme ils le sont par l'expression rare et maladroite de ceux qui ne sont pas communicatifs, ils fassent revivre leurs émotions par la couleur […] bouche close, une conscience profonde des paysages entrevus renaît dans une palette […] agrandis d'un émerveillement qui n'a su s'exprimer par des notes ou des chansons[262] ».

Ces quelques mots rejoignent ici l'idée que nous avons précédemment évoquée qu'en multipliant les outils de l'expression chaque enfant pourra se saisir de la liberté qui lui est laissée. Cette lecture est théorisée de manière plus explicite dans un article de Claude Louis Combet publié dans *Art Enfantin* en juin 1960. L'auteur y prend position contre les détracteurs de l'art enfantin, qui refusent d'accorder le statut d'art aux productions des élèves. Sa réponse est significative : « L'art enfantin est l'image d'un monde. Dans sa naïveté, dans son insouciance, dans sa spontanéité, il traduit la somme d'expériences vécues par l'enfant sur le mode conscient comme sur le mode inconscient ». Les dessins et peintures ne sont pas évalués selon des critères esthétiques extérieurs à l'enfant, mais reconnus comme l'expression d'un rapport au monde : « La proximité de l'enfant aux choses, aux êtres vivants – oiseaux et fleurs, bonshommes et maisons, forêts, poissons[263] ». Ce que l'enfant peint, c'est son monde, tel qu'il le perçoit et le vit, une conception que défend et qui émerveille Simone Sence, éducatrice, qui écrit : « Pendant l'heure de peinture […] ils vivent leur monde à eux. Ils ont chacun leur vérité. Ils sont eux-mêmes. Je les regarde, et je trouve que c'est merveilleux[264] ». Une juxtaposition qui insiste sur l'individualité de chaque enfant que la libre expression rend alors visible. Sans prétendre énoncer une liste exhaustive des thèmes abordés dans l'ensemble des journaux scolaires consultés, nous pouvons affirmer que la libre expression prend systématiquement pour matière la vie quotidienne des enfants. Nombre de récits, proses et poèmes concernent le travail à la ferme, les fêtes de village, des souvenirs de vacances et de sorties familiales, de scènes de la vie domestique ou encore d'observation du monde naturel. De la même manière, les productions d'art enfantin, bien que parfois plus abstraites, représentent régulièrement des paysages et environnements familiers des élèves à l'image de

[262] CABANES Pierre et Marie-Louise, « Sur la Causse », *Art enfantin*, n°1, décembre 1959, Archives de l'ICEM, p. 4.
[263] COMBET Claude-Louis, « Sens de l'expérience esthétique », *Art enfantin*, n°3-4, juin 1960, Archives de l'ICEM, p. 44-46.
[264] SENCE Simone, « L'enfant qui peint est un enfant comblé », *Art enfantin*, n°6, mars 1961, Archives de l'ICEM, p. 3.

ce champ de vaches peint (Figure 24) ou de cette broderie sur laine représentant vraisemblablement le foyer de son auteur (Figure 25).

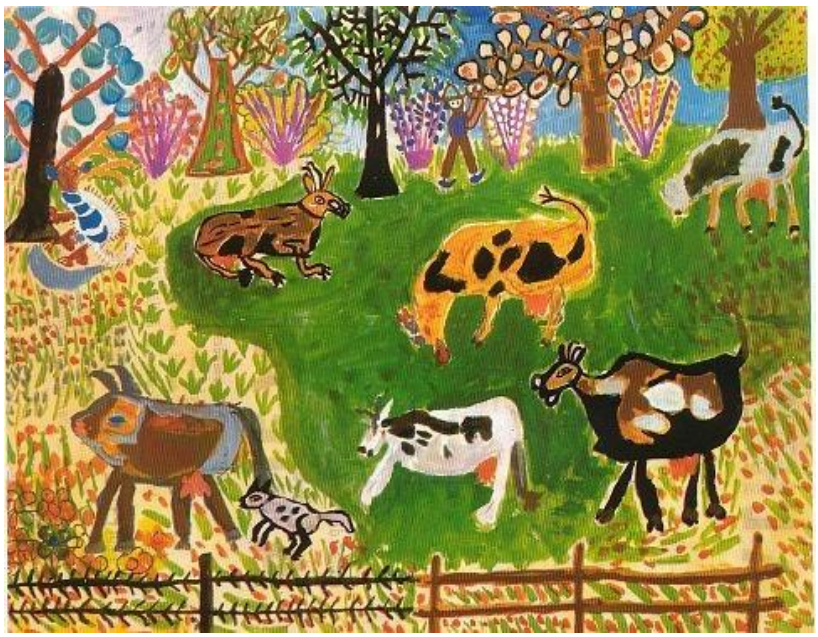


Figure 24 - FASSOT Jean, "Nos vaches. Conte d'enfant", Art enfantin, n°29-30, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 9.



Figure 25 - Ecole Freinet de Vence, "Broderie sur laine", Art enfantin, n°38, janvier-février 1967, p. 4.

Ainsi, « la vie sociale et familiale de l'enfant entre dans la classe », mais par son prolongement dans les revues et les journaux scolaires, « elle retourne dans le village et dans les familles » pour reprendre l'image d'Alain Vergnioux[265]. Si la libre expression permet aux enfants de témoigner et de conscientiser leur vie quotidienne, il faut souligner que celle-ci n'est pas toujours aisée – selon les milieux – pour ces enfants souvent issus de milieux populaires. Marie-Louise Cabanes, éducatrice sur le Causse – plateau du Massif central – le rappelle en 1959 : « Rien chez nous n'incline l'enfant à devenir artiste ou poète, dans ce terroir rugueux dans sa géographie comme dans sa population. Nous sommes ici au pays des obligations paysannes qui ne laissent pas de répit[266] ». Ce constat situe socialement et géographiquement les élèves concernés dont, pour beaucoup d'entre eux, le quotidien scolaire se double, d'une aide familiale au travail de la ferme et de la rudesse des conditions de vie rurales dans les années 1950. C'est précisément dans ces formes de contextes – sur lesquels nous reviendrons plus en détails – que la libre expression prend une dimension supplémentaire en devenant, pour ces enfants, un moyen de s'évader, de suspendre momentanément la pesanteur du réel. Cette fonction d'évasion est citée par les élèves des numéros de *La Gerbe* précédemment cités à l'image de Ginette Nou expliquant : « Quand je fais un poème je crois rêver. Dans un pays imaginaire[267] ». C'est également le cas de François, élève de troisième pour laquelle les créations en terre sont un moyen de faire exister le rêve – « Sous les mains, la sève de vie est passée dans le rêve […] Quand les mains caressent à nouveau la terre, l'union de la pensée et du projet la même joie se retrouvent[268] » – de la même manière que pour Anne-Marie écrire signifie « Écrire pour rêver au bonheur […]. Pour s'enfuir avec les ombres […]. Pour fuir le monde […]. Écrire pour s'éloigner de la horde[269] ». Nous pouvons également et à nouveau citer Jean-Michel décrivant :

> « Poème, quand j'prends ma plume
>
> J'oublie tout, sauf ce que j'aime
>
> J'oublie que j'étouffe dans la ville
>
> Et que la ville est sale.

---

[265] VERGNIOUX Alain, *op. cit*., p. 96.
[266] CABANES Marie-Louise, « Sur la Causse », *Art enfantin*, n°1, décembre 1959, Archives de l'ICEM, p. 4.
[267] NOU Ginette, [sans titre], *La Gerbe de Textes Libres*, n°1, septembre-octobre 1974, Archives de l'ICEM, p. 16.
[268] Françoise, « Créer », *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 1.
[269] Anne-Marie, « Écrire », *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 3.

J'oublie que les gens disent,

Redisent, se contredisent.

Poème, vous m'faites l'aumône d'un petit coin de terre, […]

D'un grand pays rayonnait de santé,

D'un beau pays auréolé de Paix

D'un grand pays que j'peux appeler Bonheur […][270] »

L'écriture poétique apparait ici vécue comme un déplacement de la conscience et de l'imagination vers un autre monde, voire hors du monde ordinaire, au profit d'un espace entièrement construit par les auteurs. Ainsi, ils articulent écriture et rêverie suggérant une volonté de s'évader de la réalité. Cette dimension onirique de l'expression se retrouve dans le témoignage d'un.e élève confiant anonymement à la revue *Art enfantin* : « Dès que je me trouve devant une toile blanche et que j'ai un pinceau dans la main, je me sens dans un monde plein de joies. […] Plus tard, je reviens dans le monde que j'avais quitté pour me préparer à aller dans un autre, nouveau[271] ». La structure même de cette confidence est révélatrice : il y a un monde que l'on quitte, un monde dans lequel on entre le temps de la création, et un monde nouveau vers lequel repartir ensuite. L'acte créateur n'est donc pas une simple parenthèse, il transforme le rapport au réel. Finalement, si elle permet de conscientiser ses sensibilités intérieures et le monde extérieur et de s'en libérer par l'imagination d'une réalité autre, la libre expression permet également aux enfants d'affirmer leur existence en tant que sujet et leur place dans ce monde. Pour Claire, lycéenne, cela prend la forme d'une reconnaissance de sa valeur : « J'ai voulu écrire quelque chose qui soit beau et grand pour que le monde sache que je ne suis pas rien du tout […] dans ce poème que j'ai écrit alors il y avait moi et il y avait le monde[272] ». L'écriture répond alors à un sentiment d'inexistence, d'insignifiance par l'affirmation d'une identité, d'une valeur personnelle pour sa libération individuelle dans un monde collectif. C'est cette dimension que confirme, avec le recul du temps, le témoignage d'Hélène Festy, ancienne élève, publié dans *Art enfantin*. Elle remercie l'école de lui avoir permis « d'apprendre à [son] rythme, sans être jugée ni classée instantanément dans les "bons"

[270] Jean-Michel, « Poème », *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 6.
[271] « Qu'est-ce que ç a à voir ? », *Art enfantin*, n°62, mai-juin 1972, Archives de l'ICEM, p. 3.
[272] Claire, [sans titre], *Gerbe adolescents : Créer pour vivre*, n°65, janvier-février 1973, Archives de l'ICEM, p. 7.

ou les "nuls" » mais aussi de lui avoir permis « de développer [sa] propre personnalité, d'exprimer [ses] idées sans être obligée de rentrer dans aucun moule » durant « cinq années de bonheur[273] ». Ce témoignage rétrospectif montre combien la libre expression lorsqu'elle respecte le rythme et les aptitudes de chacun, dans l'absence de jugement libérant la confiance et l'épanouissement bienveillant, peut marquer des trajectoires individuelles faisant de l'école un lieu d'émancipation où chaque enfant peut construire sa propre personnalité et développer son rapport au monde.

Les témoignages réunis dans cette partie dessinent ainsi des expériences cohérentes et multidimensionnelles : la libre expression, quelle que soit sa forme, constitue pour les élèves engagés dans la pédagogie Freinet bien davantage qu'une activité scolaire. Elle répond à un besoin ressenti comme intérieur et spontané, elle offre un espace de décharge émotionnelle et de conscientisation du quotidien, et elle permet de s'inscrire dans le monde en tant que sujet. C'est cette articulation entre expression et construction de soi qui donne à ces expériences leur dimension proprement existentielles et libératrices. Pour autant, une prudence s'impose face à la tentation de généralisation, que nous reprenons à Pierre Clanché : « le texte libre est avant tout un produit socialisable ». L'enfant extériorise par l'expression libre « la part socialisable de lui-même » – ce qu'il sait être autorisé à exprimer et ce qu'il s'autorise à exprimer – et le fait qu'il soit autorisé à « tout » écrire ou représenter ne veut pas dire qu'il s'empare complètement de cette liberté[274]. Pierre Clanché distingue également l'enfant *écrivant* – pour lequel le texte a une fonction, il est écrit pour quelque chose et/ou quelqu'un – de l'enfant *écrivain* – pour lequel la textualité est intransitive[275]. Ainsi, bien que l'expression libre constitue une véritable expérience existentielle, toutes les créations d'enfants ne peuvent être considérées comme ayant pour unique objectif de s'exprimer : certains créent pour être élus, exposés ou envoyés aux correspondants, et se conforment alors à des attentes implicites. Les sources mobilisées ici, bien que précieuses, font parfois preuves d'une grande lucidité sur les processus d'expression et nous ne pouvons affirmer que chaque enfant ayant pratiqué la libre expression en a tiré une expérience libératrice au sens plein du terme. Ce cadre posé, la portée de ces expériences reste significative. Alain Vergnioux propose une lecture qui en éclaire la profondeur considérant que « l'écriture libre permet à l'enfant de retrouver une unité que les conditions économiques et sociales de son existence défont et que l'institution scolaire

[273] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 66.
[274] CLANCHÉ Pierre, *L'Enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre, op. cit.,* p. 145.
[275] *Ibid*., p. 35.

ignore et piétine » concluant « l'aspect thérapeutique est là : "l'enfant sent que se libère en lui un besoin puissant d'agir, de chercher, de créer", c'est la voie d'une désaliénation pédagogique mais aussi sociale et politique[276] ». Ainsi, ces expériences libératrices permettraient une émancipation plus globale de l'enfant – futur homme – comme sujet du monde. Si ces deux auteurs ont essentiellement travaillé sur la pratique du texte libre, ces analyses s'appliquent aisément aux autres formes d'expression libre. Toutefois, il faut également rappeler que cette dimension libératrice, si elle est voulue, Célestin Freinet et ses militants ont toujours pris soin de rappeler qu'ils n'avaient pas la prétention de faire de la psychanalyse dans leur classe et que la confusion entre pédagogie et thérapie était une dérive à éviter. Nous sommes donc dans ce que Guillaume Caron nomme « expérience existentielle ». S'appuyant sur les travaux de Christian Verrier[277], il rappelle que ce qui participe à l'émancipation suppose un « mouvement existentiel de la personne », lequel passe par « la fin d'un état de dépréciation » et le développement d'une meilleure connaissance et estime de soi. Ce mouvement interne trouve dans la libre expression l'un de ses lieux d'élection. Guillaume Caron articule cette dynamique à la notion d'autorisation, centrale dans la pédagogie Freinet reprenant la notion d'*enfant auteur* : s'autoriser à créer, à s'exprimer, à exister comme auteur de ses propres actes. Cette autorisation a une double dimension – elle est à la fois élan individuel et reconnaissance mutuelle – et suppose des dispositifs permettant à chacun d'expérimenter cette posture d'auteur en lien avec les autres[278]. C'est exactement ce que les classes Freinet s'efforcent de construire : non pas un espace thérapeutique, mais un espace où le sujet peut, par l'expression, advenir à lui-même et se reconnaître comme capable d'agir sur son environnement. En ce sens, la libre expression telle que la promeut la pédagogie Freinet constitue bien une expérience émancipatrice – partielle, située, non généralisable à l'identique – mais réelle pour ceux qui en témoignent.

La « part du maître » à l'épreuve des doutes : entre liberté des enfants et exigences scolaires

Dans le cadre de l'expression libre en pédagogie Freinet, les situations rencontrées par les éducateurs et les éducatrices suscitent de multiples interrogations quant à « la part du maître ». Longuement théorisée par Élise Freinet – moins largement par Célestin – « la part

[276] VERGNIOUX Alain, *op. cit*., p. 103.
[277] VERRIER Christian, « Émancipation, auto-éducation existentielle », *Recherches & éducations*, n°16, octobre 2016, p. 49-60.
[278] CARON Guillaume, *art. cit*., p. 33.

du maître » désigne le rôle théoriquement tenu par l'éducateur.trice dans le cadre d'apprentissages fondés sur l'autonomie et la liberté qui vient donc compléter « la part de l'élève ». Elle part du principe posé par Célestin Freinet que l'enfant « ne saurait être considéré à l'origine comme un être pensant et philosophant – sa fonction, sa raison d'être, c'est d'abord vivre ». L'école doit donc « œuvrer à partir de l'enfant réel et du milieu qui décide de sa vie », et non tenter de transformer « par le haut une nature humaine si délicate à influencer et à diriger[279] ». Ce socle philosophique est essentiel et fait une critique forte de l'école jugée coupée des réalités sociales considérant que « le penseur moderne – et encore moins le pédagogue – ne peuvent plus se réfugier dans une tour d'ivoire[280] » mais qu'ils doivent être engagé dans la réalité quotidienne des enfants dans la mesure où ils sont des êtres sociaux, ancrés dans des milieux, traversés par des sensations et des expériences qui précèdent et conditionnent toute instruction. La « part du maître » consiste alors à observer les besoins, les intérêts et les expériences des élèves afin de créer les conditions permettant aux enfants de se développer par le travail et l'expression personnelle. Dans cette perspective, l'éducateur.trice accompagne davantage qu'il ne dirige, il régule et structure les apprentissages sans les imposer. Toutefois cette conception implique une posture exigeante pour l'enseignant.e, dont Célestin Freinet reconnaît qu'il est « plus difficile et plus compliqué de se mouvoir logiquement sur le plan de l'idéal et de l'esprit[281] ». La « part du maître » apparait alors comme un idéal difficilement atteignable et une tension fondatrice jamais tout à fait résolue, toujours à renégocier dans les témoignages de ceux qui tentent de l'exercer avec justesse.

Les cahiers de roulement circulant entre les éducateurs et les éducatrices pratiquant l'expression artistique libre témoignent de cette recherche de justesse. À ce titre, René Duguet, éducateur de Le Poinçonnet (Indre), confie avoir tenté deux approches de la liberté qui se sont toutes deux montrées insuffisantes : « L'an dernier j'avais voulu donner quelques techniques (perspectives, harmonie des couleurs). Au bout de très peu de temps les enfants n'ont plus rien fait de valable. Cette année je ne suis pas intervenu, le dessin est resté entièrement libre : après un trimestre je n'ai pas grand-chose de valable[282] ». Le constat

[279] FREINET Célestin, « Quelle est la part du maître ? Quelle est la part de l'enfant ? », *L'Éducateur*, n°1, octobre 1950, Archives de l'ICEM, p. 7.
[280] *Ibid*., p. 7.
[281] *Ibid*., p. 7.
[282] Rouen, Munaé, n°1987.00851.5, Cahier de roulement, n°2, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 3-4.

semble le déstabiliser par sa symétrie dans le sens où ni la contrainte, ni l'abandon ne produisent ce qu'il espère. Face à ce constat, Jeanne Vrillon initiatrice et organisatrice du cahier de roulement lui répond : « Il vaut mieux intervenir trop que trop souvent […]. Tout cela est encore de l'expérience tâtonnée[283] ». Cette dernière référence au principe du tâtonnement expérimental, notion très importante de la pédagogie Freinet dans l'apprentissage des enfants, montre combien pour les éducateurs et les éducatrices aussi, la mise en place de ces techniques relève d'un apprentissage progressif. La conclusion que « la part du maître est tout de même primordiale » qu'en tire l'éducateur se veut nuancée dans la mesure où il semble que « la difficulté reste de savoir quand, comment jusqu'où il faut intervenir » et s'accompagne d'une interrogation « la confiance que nous faisons aux enfants est-elle toujours méritée ?[284] » indiquant une appropriation encore partielle de cette idéale « part du maître ».

L'exercice de « part du maître » donne alors lieu à des pratiques scolaires plus ou moins en adéquation avec les idéaux prônés par Élise et Célestin Freinet, dans lesquelles les éducateurs et éducatrices interviennent directement dans les productions des enfants, parfois au risque de les altérer. La question du patois et du dialecte dans les textes libres est l'un des exemples les plus parlant. En effet, ces langues locales et régionales sont encore très présentes dans la France rurale des années 1950-1960 comme en témoigne Louis Le Grand, inspecteur dans une circonscription alsacienne où il se souvient avoir rencontré « dans les classes des élèves enseignés en français, mais qui ne parlaient chez eux que le dialecte alémanique[285] ». De la même manière, Denise Poisson se souvient de l'utilité de comprendre et d'utiliser le patois pour parvenir à enseigner le français[286] quand Madeleine Belperron était fascinée par la capacité de son mari à mêler français et patois[287]. La libre expression veut que les enfants s'expriment dans leur langue réelle, celle de leur vie, de leur milieu, de leurs émotions, il peut donc sembler évident que nous retrouvions des traces de ces dialectes dans les productions écrites des élèves. Or, certains éducateurs.trices s'emploient à lutter contre son utilisation pour l'expression libre dans la mesure où elles sont difficilement publiables dans un journal scolaire destiné à circuler mais aussi parce qu'elles entravent l'apprentissage du « bon »

[283] Rouen, Munaé, n°1987.00851.5, Cahier de roulement, n°2, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 14.
[284] Rouen, Munaé, n°1987.00851.5, Cahier de roulement, n°2, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 4.
[285] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 4.
[286] *Ibid*., p. 10.
[287] *Ibid*., p. 22.

français. À l'école de Saint-Priest-la-Feuille (Creuse), un.e des élèves de Monsieur Commergnat se souvient qu'alors que « le maître nous avait interdit de parler patois en sa présence » l'un de ses camarade « Jacky n'écouta pas cet ordre et il s'exprima en patois à haute voix » et fut puni puisque son maître « l'envoya à l'école, en pénitence » illustrant une répression de ce qu'il nomme « des mots qui nous viennent de nos aïeux » allant jusqu'à la punition[288]. Comme l'a montré Anne-Marie Chartier dans étude sur l'école et l'écriture obligatoire, si « en France, la Révolution a banni les patois pour soutenir l'unité de la nation garantie par l'unicité de la langue nationale » contre « les langues régionales reconnues (basque, breton, alsacien, picard, corse) […] perçues par les instituteurs comme passéistes, voire réactionnaires, car liées aux provinces d'Ancien Régime, à la monarchie et à l'Église avec ses catéchismes en langues régionales » nombre d'élèves, encore au XXe siècle, entrent à l'école sans même tout à fait comprendre la langue française. Ainsi, la connaissance du français fondée « sur l'utilité sociale et professionnelle devient une revendication politique et culturelle », une forme de confrontation entre ce qu'elle nomme la « langue nationale » et les « parlers locaux »[289]. La part du maître consiste alors à naviguer entre deux exigences contradictoires : respecter l'authenticité de l'expression des enfants et les aider à accéder à une langue qui leur permette de communiquer au-delà du milieu immédiat. Ces témoignages rejoignent celui de l'anecdote orale confiée par Guy Goupil lors de l'entretien. En évoquant un élève ayant rédigé un très beau texte partiellement écrit en verlan, il raconte avoir hésité entre le besoin de corriger l'écriture et le désir de préserver l'originalité du style ainsi que le rythme du texte. Il a finalement demandé à l'élève de le réécrire, estimant qu'il existait un risque que le reste de la classe adopte ensuite cette manière d'écrire[290]. Reprenant l'analyse d'Anne-Marie Chartier, il apparaît clairement que, si traditionnellement les écrits et les paroles des élèves ne franchissent guère le seuil de la classe, « les règles changent quand cet oral fugitif aboutit à un imprimé diffusé hors de l'école[291] ».

Cette tension entre authenticité et dépassement se retrouve de façon tout aussi vive dans le domaine de l'art enfantin. Yvette Agaesse, dans son témoignage publié dans *Art enfantin*, décrit avec franchise comment elle est intervenue directement sur les productions de ses élèves de CE1 : « J'interdis à la cinquième séance le fond uni exécuté au rouleau, les

[288] Rouen, Munaé, n° 0002.04076, [Anonyme], « Sport », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille (Creuse), n°3, décembre-janvier 1951, p. 13-14.
[289] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et l'écriture obligatoire*, op. cit., p. 37-38.
[290] Entretien avec Guy Goupil, ancien éducateur en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.
[291] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et l'écriture obligatoire*, op. cit., p. 281.

stéréotypes – bateau, maison, arbre, fleur, vulgaires dessins au trait exécutés sans application – et les pluies de pois, solution de facilité pour terminer un dessin ». Ainsi, en les interdisant, elle considère supprimer les stratagèmes qui évitent de penser la composition, qui remplissent l'espace, les stéréotypes sans observations et les schèmes appris sans intention, en sommes ce qu'elle considère être de fausses libertés qui donnent l'illusion d'avoir créé sans avoir vécu l'expérience réelle. Consciente de ses pratiques, Yvette Agaesse admet : « J'omets de faire confiance à l'enfant, j'en suis bien consciente. Cela me coûte mais, pour l'instant je ne vois qu'une solution : forcer l'originalité. Et ça marche[292] ». Ce témoignage rejoint un constat déjà énoncé ; les enfants ne s'emparent pas toujours naturellement des expériences libératrices qui leur sont proposées. L'adjectif « naturel » se questionne par ailleurs à la lumière de certains cahiers de roulement où les éducateurs et éducatrices confient – à destination de leurs confrères et consœurs mais aussi et surtout de l'organisateur.trice du cahier qui fait figure de mentor, nous y reviendrons – leurs techniques et les dispositifs pédagogiques mis en place. Les remarques et conseils portent alors régulièrement sur la part du maître dans les procédés décrits, à l'image de Janine Bruyère – éducatrice à Huisseau-sur-Cosson (Val de Loire) – qui lorsqu'elle confie, en parlant de ces élèves durant les ateliers de peinture, que « certains font d'abord le fond quelques fois de couleur sombre et font les dessins par-dessus », la réponse de Jeanne Vrillon l'organisatrice du cahier se veut quelque peu sévère : « Non !! Je l'ai déjà dit très très souvent. Ta part là n'est pas prise. Ce n'est pas la démarche naturelle de l'enfant[293] ». Mais alors, quelle est la démarche naturelle de l'enfant, si celle qui lui vient naturellement sans intervention d'un adulte, ne peut être qualifiée de naturelle ?

De manière générale, les créations littéraires des enfants ne sont pas livrées à elles-mêmes : elles font l'objet d'un travail collectif de correction, mené avec les éducateurs pleinement conscients de leur rôle dans l'apprentissage de la langue. Le ou les textes élus chaque jour pour rejoindre le journal scolaire sont repris par l'ensemble de la classe et deviennent la base vivante des leçons de syntaxe, d'orthographe et de grammaire. Il s'agit, comme le formule Célestin Freinet, « de réaliser une conjonction délicate de la technique adulte et de la libre expression enfantine – autrement dit, de faire du texte libre une belle page française sans rien

[292] AGAESSE Yvette, « Le parti pris des maîtres », *Art enfantin*, n°76, mars-avril 1975, Archives de l'ICEM, p. 3.
[293] Rouen, Munaé, n° 1987.00854. 17, Cahier de roulement, n°2, circuit n°17 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1966-1967, p. 52-53.

lui faire perdre de sa fraîcheur et de sa subtile impression[294] ». Comme le souligne Alain Vergnioux, la « pédagogie du travail » développée par Célestin Freinet « doit permettre d'éviter le double écueil consistant d'une part à fétichiser des textes spontanés "vrais" mais dénués d'intérêt, et d'autre part à écraser l'originalité des textes par un travail de réécriture trop normatif[295] ». La correction porte alors, à la fois sur la forme et sur le fond, mais toujours dans le respect de ce que l'enfant a voulu dire :

> « Sans violer le fond qui est sacré puisqu'il est l'expression directe de la pensée intime de l'enfant, nous montrons à celui-ci, expérimentalement, par un procédé actif, les moyens d'exprimer sa pensée d'une façon plus évocatrice, plus exacte, plus imagée, plus précise, à l'aide de phrases et de propositions répondant aux exigences de la syntaxe, et de mots ou expressions aptes à faire comprendre les nuances de la pensée.[296] »

Cette dimension collective de la correction laisse des traces visibles dans les journaux scolaires eux-mêmes : au-delà de l'absence quasi parfaite de fautes d'orthographe, les signatures des textes sont éloquentes. Certains portent simplement le nom de l'élève auteur, quand d'autres mentionnent « et ses camarades » ou « la classe d'après le texte de » – autant de traces discrètes d'une écriture qui n'est plus tout à fait individuelle, travaillée et enrichie par le groupe sous la conduite du maître. Une « part du maître » qui apparait donc nécessaire face à ce qu'Alain Barthot nomme dans son témoignage oral « l'adultisme », à savoir l'idée que tout ce que fait l'enfant est extraordinaire et intouchable[297].

Toutefois, certains témoignages d'éducateurs.trices sur leur part du maître invitent à interroger la capacité de ces expériences à être pleinement libératrices au regard de la liberté réelle d'expression. Si elle est encadrée, orientée, la liberté que vivent les enfants dans les classes Freinet se veut parfois prescrite. Daniel Boulanger l'exprime explicitement dans un témoignage confié à la revue *Art enfantin* considérant « que dans tous les domaines, il faut faire un forçage à la liberté, forcer l'imagination, ouvrir des voies nouvelles pour qu'au bout du compte chacun ait trouvé sa place quelque part et se sente libre dans sa création[298] ». Cette formulation inverse le rapport à la liberté : elle n'y est pas posée comme une condition initiale à l'expression enfantine mais comme la finalité d'une intervention délibérée du maître. Ce

---

[294] FREINET Célestin, « Le texte libre », *BENP*, n°25, janvier 1947, Archives de l'ICEM, p. 8.
[295] VERGNIOUX Alain, *op. cit*., p. 108.
[296] FREINET Célestin, « Le texte libre », *BENP*, n°25, janvier 1947, Archives de l'ICEM, p. 10.
[297] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[298] BOULANGER Daniel, « Le parti pris du maîtres », *Art enfantin*, n°76, mars-avril 1975, Archives de l'ICEM, p. 3.

cadrage peut prendre des formes particulièrement structurées, comme en témoignent les numéros du journal scolaire *Le Journal enchanté* de l'école de Bièvres, consultés pour la période 1970-1974, qui s'achève systématiquement par quatre ou cinq poèmes. Or, au regard des journaux scolaires d'autres écoles françaises consultés dans le cadre de cette recherche, il paraît peu probable que ces poèmes aient été produits spontanément par les enfants. Si les textes poétiques ont été évoqués à plusieurs reprises dans cette étude, ils demeurent en réalité relativement rares dans l'ensemble des productions littéraires enfantines : sur les quelques 1 800 textes consultés dans les journaux scolaires de différentes écoles, seuls 108 sont des poèmes, et 49 d'entre eux sont issus de la seule école de Bièvres. Cette surreprésentation significative au sein d'un corpus restreint suggère fortement que les enfants ont été conduits, voire contraints, par leur éducateur Monsieur Roger, à produire ce type de texte. La libre expression se trouve ainsi, dans ce cas précis, moins à l'origine de la production qu'à son terme apparent : c'est la commande de l'adulte qui structure l'acte créateur, quand bien même le contenu reste celui de l'enfant. Alain Barthot rapporte par ailleurs qu'Élise Freinet elle-même recourait à la pratique de la commande – « il me faudrait un poème », « il me faudrait un dessin » – traitant l'enfant, dit-il, « comme un artiste auquel on demande un truc[299] ». Si cette pratique comporte une dimension de reconnaissance indéniable, elle présuppose que l'enfant est capable de répondre à une sollicitation créatrice ; elle déplace néanmoins sensiblement le cadre théorique de la libre expression. L'enfant n'y crée plus uniquement sous l'impulsion d'un élan intérieur, mais en réponse à une demande extérieure formulée par l'adulte. Ces observations ne constituent pas une disqualification du projet pédagogique Freinet, mais elles invitent à nuancer l'opposition tranchée entre une pédagogie traditionnelle contraignante et une pédagogie nouvelle libératrice : la part du maître, même dans le cadre de la libre expression, demeure structurante. Cela rejoint l'analyse de Guillaume Caron, dans son étude de l'émancipation en contexte scolaire. Reprenant les termes de Philippe Meirieu, il souligne que « le pédagogue est, en quelque sorte, condamné à s'imposer et à imposer, par son autorité, un "monde" » puisqu'il porte la responsabilité d'une transmission culturelle et sociale. Pourtant, il avance que cette autorité « n'est pas tenable dans la quotidienneté éducative » et les éducateurs.trices, tout en assumant leur autorité doivent « interpeller la liberté de l'enfant » et faire appel à sa responsabilité que, « par ailleurs, il ne le considère pas

[299] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

encore capable d'exercer[300] ». La pédagogie doit ainsi constamment composer entre la reconnaissance de la liberté des enfants et la nécessité d'aménager un cadre susceptible de la faire émerger.

La critique des créations littéraires, poétiques comme artistiques, au-delà de permettre l'apprentissage des règles du français ou des techniques d'art, s'accompagne d'une ambition culturelle. Les éducateurs.trices Freinet, soutenus par les militants du mouvement souhaitent que les enfants développent progressivement une « culture du goût » pour reprendre l'expression de l'éducatrice et militante Jeanne Vrillon considérant que « nos enfants du peuple ont droit eux aussi à la joie de la compréhension des œuvres de maîtres[301] ». Par cela, il ne s'agit pas d'imposer aux enfants une exigence esthétique à la hauteur de plus grands artistes mais plutôt de leur rendre l'art et sa compréhension accessible à tous les enfants. Une ambition qui soulève néanmoins des difficultés pédagogiques se traduisant dans les cahiers de roulement consacrés à l'art enfantin où nombre d'éducateur.trice s'interroge : « Comment faire pour leur apprendre à connaitre ce qui est plus ou moins beau ?[302] » sans pour autant dévaloriser les enfants qui se reconnaitraient dans les pratiques désapprouvées. De plus, accompagner l'éducation artistique des élèves suppose aussi, pour les éducateurs et éducatrices, un travail afin d'enrichir leur propre culture que Jeanne Vrillon les encourage à développer considérant que « le goût s'éduque - l'œil aussi […] la maitresse elle-même est obligée de s'éduquer pour ses enfants. Pour cela, elle leur conseille de « fréquenter les peintres. Demander au bibliobus tous les livres d'art primitifs et actuels. Art roman – art nègre – et fauves – impressionnistes naïfs etc.[303] ». Pour nourrir cette culture artistique commune, Jeanne Vrillon ajoute, par ailleurs, régulièrement des reproductions d'œuvres d'artistes comme Paul Gauguin, Vincent van Gogh, Pablo Picasso ou André Derain aux circuits des cahiers de roulement. Ces œuvres sont ensuite destinées à encourager la formation des éducateurs.trices qui les font ensuite commentées en classe par leurs élèves. L'objectif est alors de stimuler l'expression des élèves, qu'ils puissent s'inspirer de nouvelles techniques en construisant peu à peu une culture artistique partagée. Au fil de ces pratiques de critique et d'échange, les enfants développent eux-mêmes une certaine exigence esthétique. Ils

[300] CARON Guillaume, *art. cit.*, p. 21.
[301] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.3, Cahier de roulement, n°3, circuit n°4 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 2.
[302] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.4, Cahier de roulement, n°1, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 27.
[303] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.4, Cahier de roulement, n°1, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 37.

apprennent à commenter les productions de leurs camarades ou celles d'autres élèves – point sur lequel nous reviendrons plus loin – et adoptent progressivement une posture de critique. C'est ce que montre par exemple Sophie, 9 ans, lorsqu'elle écrit : « Nos correspondants ne font pas attention aux mots [...] Les mots c'est comme la salade de tomates ! C'est pas la peine d'en mettre 1 kilo...Vaut mieux en choisir 4 ou 5 de bien à point. C'est bien meilleur ! Et plus beau ![304] » Cette remarque témoigne d'une véritable réflexion sur le choix des mots et la qualité de l'expression où « part du maître » et « part de l'élève » se confondent.

La libre expression, vecteur d'une transformation des relations pédagogiques vécues au service de la libération individuelle

Au-delà de la correction et de l'accompagnement technique, la part du maître dans la pédagogie Freinet prend une dimension plus profonde : celle d'une connaissance intime de l'enfant à travers ses productions. Les créations littéraires et artistiques ne sont pas seulement des objets pédagogiques à corriger ou à publier – ils sont lus par les éducateurs comme des révélateurs de la vie intérieure de l'enfant, voire comme des indicateurs de son état psychologique. Cette pratique est omniprésente dans les cahiers de roulement, où les exemples d'analyse psychologique des œuvres enfantines se multiplient au point de constituer une véritable habitude collective du mouvement. Alain Barthot le confirme: la pédagogie Freinet était « associée à un souci de connaître la psychologie de l'enfant », et « les phases de développement, tout ça, c'était un sujet d'étude[305] ». Ainsi – pour ne citer que deux exemples parmi de nombreux autres – Marcèle Roumilhac, éducatrice à Blanzac (Haute-Loire) explique que « ce noir n'est pas un hasard » dans le dessin de Christine intégré au circuit, considérant qu'« il est possible qu'elle souffre de la comparaison avec ses sœurs ». Elle compare ensuite la jeune élève à une « petite fille de [sa] classe qui après la mort de sa maman, faisait des dessins normaux puis les barbouillait de noir[306] ». De la même manière, Madame Petit, éducatrice de Beaufort-en-Vallée (Maine-et-Loire), déplore que toutes les peintures de sa jeune élève Sylvia soient « extrêmement sombres, bien qu'elle puisse choisir parmi toutes les couleurs » et énonce sa volonté de comprendre : « Un psychologue pourrait sans doute

[304] Archives de l'ICEM, « Qu'est-ce que la poésie », *Art enfantin*, n°66, mars-avril 1973, Archives de l'ICEM, p. 3.
[305] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[306] Rouen, Munaé, n°1987.00851.16, Cahier de roulement, n°14, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1969-1970, p. 17-18.

m'éclairer là-dessus[307] ». Les éducateurs et éducatrices se sentent donc investis d'une responsabilité à l'égard des productions qu'offrent les enfants en classe, d'autant qu'ils sont convaincus que mieux connaître ces derniers permettra un meilleur accompagnement vers leur libération.

Cette connaissance approfondie de l'enfant par ses productions n'est pas une fin en soi : elle est au service d'une aide plus juste et plus efficace, et c'est en cela qu'elle s'inscrit pleinement dans le projet émancipateur de la pédagogie Freinet. Andrée Bertet le formule de façon concrète : connaître ses élèves à travers leurs productions permet de « pallier des difficultés plus rapidement[308] », et elle en donne l'exemple d'un enfant s'étant confié sur son sentiment de manquer d'amour au sein de sa famille, ce qui permit à l'éducatrice d'alerter les parents et d'améliorer sensiblement la situation de l'enfant, qui eut comme conséquence d'importants progrès scolaires. La production enfantine fonctionne ici comme un espace de confidence que l'enfant n'aurait peut-être pas trouvé ailleurs, et l'éducateur.trice comme un intermédiaire bienveillant capable de traduire ce signal en action. Madame Coutant le dit dans des termes plus généraux dans un cahier de roulement : « Ils sont souvent très maladroits, très émotifs, très inhibés, et le dessin nous est très précieux pour corriger tout cela[309] ». Le dessin y est présenté non seulement comme un outil d'expression mais comme un outil thérapeutique, un espace où ce qui est inhibé dans la vie sociale de l'enfant peut se manifester et, progressivement, se dénouer. Les témoignages des éducatrices publiés dans Art Enfantin développent cette idée avec une chaleur qui dit l'importance que revêt cette dimension dans leur pratique quotidienne. Madeleine Porquet décrit comment l'art lui permet de connaître chacun de ses élèves dans sa singularité : la joie de vivre de Jojo, la finesse de Marinette, l'agressivité moqueuse de Jean-Luc, la timidité de Jean-Herbé qui « ne s'exprime que par l'art[310] ». Clémence Bens va encore plus loin dans la formulation de ce que l'art apporte à la relation entre l'enseignant et l'enfant : « le dessin apportait une sorte d'intimité, de communion entre les enfants et la maîtresse ». Elle ajoute, avec une conviction qui traverse toute sa carrière : « grâce à son dessin, je le connais [l'enfant] mieux que personne – mieux que sa mère même ». Cette affirmation, qui pourrait paraître excessive, dit en réalité quelque chose

[307] Rouen, Munaé, n°1987.00851.9, Cahier de roulement, n°7, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1965-1966, p. 26.
[308] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 98.
[309] Rouen, Munaé, n°1987.00851.1, Cahier de roulement, n°1, circuit n°4 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 26.
[310] PORQUET Madeleine, « L'évident bonheur de respirer », *Art enfantin*, n°5, décembre 1960, Archives de l'ICEM, p. 4.

de profond sur la nature de l'expression libre : l'enfant y dépose ce qu'il ne dit pas, ce qu'il ne sait peut-être pas encore dire, ce que les relations familiales elles-mêmes ne permettent pas toujours de voir mais que l'éducateur.trice tente de déceler. Et Clémence Bens conclut : « Au cours de ma déjà longue carrière en ce village, le dessin d'enfant a été une clé miraculeuse qui m'a aidée à ouvrir bien des portes secrètes, à solutionner plus d'un problème psychologique – un inappréciable moyen de pénétrer l'enfant, et de l'aider souvent[311] ». La métaphore de la « clé » et des « portes secrètes » dit toute l'ambition de cette pédagogie, non pas seulement instruire, mais accéder à l'enfant dans ce qu'il a de plus intime, pour mieux l'accompagner vers lui-même. Cette connaissance approfondie de l'enfant par ses productions transforme en profondeur la nature même de la relation pédagogique. Les éducateurs.trices Freinet témoignent d'un lien qui dépasse largement le rapport d'instruction traditionnel, rompant avec cette méconnaissance et cette passivité précédemment décrites, notamment à travers la métaphore du troupeau. La libre expression apparaît ainsi comme le vecteur d'une relation individualisée et durable : Raymond Jardin témoigne que « les rapports enseignants-enseignés se trouvèrent très profondément modifiés et des amitiés durables s'établirent entre les élèves et moi-même, amitiés qui perdurent encore avec des hommes et des femmes qui, à l'heure actuelle, ont plus de soixante ans[312] ». La persistance de ces liens bien au-delà de la scolarité atteste que quelque chose d'une autre nature que la simple transmission de savoirs s'est constitué dans ces classes. Ginette Basset le formule de façon plus synthétique en affirmant que les techniques Freinet « établissent entre l'enfant et nous un lien d'amitié[313] ». L'emploi du terme « amitié » est fort signalant une conception de la relation pédagogique fondée non sur l'asymétrie statutaire mais sur une connaissance réciproque et une attention sincère à la singularité de chaque élève. C'est précisément dans cet espace relationnel reconfiguré que le projet émancipateur de la pédagogie Freinet trouve l'une de ses conditions de possibilité les plus concrètes. Finalement, les éducateurs et éducatrices sont invités à s'interroger sur leur propre psychologie dans la mesure où « on est éducateur bien plus avec son inconscient qu'avec la partie consciente de sa personnalité ». C'est ainsi que Maurice Pigeon, docteur en psychologie et militant du mouvement Freinet, appelle ces derniers à apprendre à connaitre et à enrichir leur propre personnalité dans la mesure où « l'éducation de l'enfant suppose donc

[311] BENS Clémence, « Une expérience », *Art enfantin*, n°5, décembre 1960, Archives de l'ICEM, p. 6.
[312] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 57.
[313] *Ibid*., p. 69.

une éducation parallèle et personnelle du maître[314] ». La libre expression enfantine apparaît ainsi comme un processus doublement émancipateur : en offrant à l'enfant un espace d'expression et de connaissance de soi, elle contraint simultanément l'éducateur à un travail réflexif sur sa propre personnalité, faisant de la relation pédagogique non pas un rapport unilatéral de transmission, mais une expérience de transformation partagée.

Entre doutes et questionnements : les éducateurs.trices faces aux limites et résistance de l'expression libre

Si nous l'avons esquissé tout au long de cette partie, il est nécessaire de renouveler le constat selon lequel la pratique de l'expression libre dans les classes est traversée par des tensions et des contradictions. En effet, entre l'idéal théorique formulé par Élise et Célestin Freinet et les réalités quotidiennes vécues par les éducateurs et les éducatrices auprès de leurs élèves, il y a parfois un écart qui suscite de nombreux doutes et questionnements. Le premier obstacle est sûrement le plus fondamental, tous les enfants ne s'emparent pas toujours de la liberté qui leur est offerte. Louise Auvray, éducatrice à Plérin (Côtes-d'Armor) rapporte que, parfois, elle « s'est trouvée bête » face aux histoires « idiotes[315] » récoltées en texte libre. Un mélange de déception et de perplexité que nous retrouvons chez Madame Hamon à Pluduno (Côtes-d'Armor) où, dans sa classe à cours multiples de la section enfantine au CE2, elle ne recueille que des textes « rares et maigres[316] ». Ces témoignages individuels peuvent se rapprocher d'un constat que nous avons fait à la lecture des très nombreux journaux scolaires consultés : les textes se ressemblent et les thèmes abordés sont sensiblement les mêmes – nous les avons cités précédemment. Cela conduit alors à s'interroger sur ce qui est véritablement évalué, rejoignant ainsi les analyses d'Éric Plaisance mises en avant par François Dubet. S'appuyant sur les rapports d'inspection entre 1945 et 1980, Éric Plaisance signale le passage, dans les années 1970, d'un modèle « productif » visant à évaluer les productions enfantines du point de vue de la performance, à un modèle axé sur l'expression des enfants. Ce passage aurait pour conséquence de « favoriser les enfants des classes moyennes ayant une plus grande "connivence" avec les valeurs de l'école[317] ». Dans cette même perspective, Viviane Isambert-Jamati et Marie-François Grospiron, qui ont étudié les effets du travail autonome en

[314] PIGEON Maurice, « Le rôle du maître », *Art enfantin*, n°32-33, novembre-décembre 1965, Archives de l'ICEM, p. 9.
[315] Mayenne, AdF, « Cahier de roulement n°1 », Côtes du Nord, année scolaire 1958-1959, p. 25.
[316] Mayenne, AdF, « Cahier de roulement n°2 (suite) », Côtes du Nord, année scolaire 1958-1959, p. 54.
[317] DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p. 324-324.

cours de français au lycée, ont montré qu'une « pédagogie de la liberté est aussi une pédagogie de l'excellence, qui de fait s'adresse préférentiellement à la majorité des élèves favorisés, tout en promouvant quelques élèves d'origine ouvrière[318] ». La libre expression, si elle ambitionne de libérer tous les enfants, risque ainsi de reconduire les inégalités qu'elle prétend dépasser, en favorisant ceux qui disposent déjà, hors de l'école, des ressources culturelles et langagières nécessaires pour s'en emparer pleinement. Cette analyse est également soutenue par Philippe Meirieu considérant que l'école ne peut pas se contenter d'offrir aux enfants des dispositifs culturels de toutes sortes, elle doit s'efforcer de « construire la demande » sinon elle risque de reproduire les inégalités puisque « seuls ceux et celles qui ont déjà rencontré ces activités et savent le plaisir qu'on peut y trouver vont, en effet, les choisir « spontanément[319] ». De plus, bien que souvent décrits comme encourageants, ces écarts mènent parfois les Freinet et les militants du mouvement à adopter des discours renvoyant les échecs à un défaut de conviction ou de pratiques des éducateurs.trices. Nous l'avons énoncé avec Jeanne Vrillon et si nous prenons pour exemple l'absence des poèmes dans les productions enfantines, Célestin Freinet explique dans son cours de poésie enfantin que « s'il y a encore si peu de poèmes dans nos journaux scolaires, c'est que la masse des éducateurs ne sont pas convaincus qu'existe ainsi, naturellement, ce besoin de poésie qui ne demande qu'à s'exprimer dans la chaude lumière de la classe[320] ». Ainsi, l'idéal théorique se veut préservé en faisant porter aux praticiens la responsabilité de leurs limites. Ces limites se manifestent également dans des doutes plus profonds sur le dispositif lui-même. Marcel et Yvonne Jarry, qui, dans les années 1960, pratiquent une correspondance rapprochée entre leurs deux classes situées à une vingtaine de kilomètres, pour laquelle ils ont « fixé un rythme d'échanges, codifié le contenu et la nature de ces échanges ». Cependant, ils observent des discordances de rythme entre élèves – certains progressant rapidement, d'autres beaucoup moins – qui les amènent à formuler des questions fondamentales : « Est-il obligatoire que tous les enfants écrivent à un correspondant ? Peut-on accepter qu'un enfant se tienne en dehors de l'activité de correspondance ? Serait-ce préjudiciable ? […] Quelle place nouvelle la correspondance peut-elle être appelée à prendre

---

[318] ISAMBERT-JAMATI Viviane, GROSPIRON Marie-Françoise, « VII. La différenciation des pratiques enseignantes », *in* BAUTIER Élisabeth, BERNSTEIN Basil, BOURDIEU Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après*, Paris, La Dispute, 2017, p. 218.
[319] MEIRIEU Philippe, *op. cit*., p. 8.
[320] FREINET Célestin, « Cours de poésie enfantin », *Art enfantin*, n°14-15, novembre-février 1963, Archives de l'ICEM, p. 5.

dans notre pédagogie ?[321] ». Ces interrogations touchent au cœur du projet Freinet : la libre expression peut-elle rester libre si elle devient une attente implicite, voire une obligation déguisée ? Face à ces difficultés, certains éducateurs.trices adoptent des solutions qui s'éloignent sensiblement du cadre théorique tout en cherchant à en préserver l'esprit. Jeanne Le Bohec constate que ses élèves « ne s'emparent pas forcément naturellement de cette liberté » et décide en conséquence d'« exiger d'eux un texte obligatoire, à heure fixe », en précisant : « seule liberté : le thème ». Elle assume cette décision sans culpabilité – « sans culpabiliser vis-à-vis d'un idéal de liberté formelle[322] » – mais la tension avec le cadre théorique n'en est pas moins réelle. Célestin Freinet avait lui-même anticipé et nommé ce glissement : « on demande aux enfants d'écrire, à l'heure dite, un texte libre – c'est-à-dire qu'au lieu de leur donner le sujet de la rédaction, on leur laisse le choix de ce sujet. Cet exercice devrait plutôt s'appeler : rédaction à sujet libre[323] ». Dès lors que le texte devient obligatoire et programmé, le qualificatif « libre » ne désigne plus qu'une liberté résiduelle portant sur le contenu, non sur l'acte d'écrire lui-même. Partant du constat que les éducateurs.trices font régulièrement face à des pénuries ou des redondances dans l'écriture libre de leurs élèves, Pierre Clanché s'est intéressé à la manière dont les enfants s'y prennent pour entreprendre d'écrire mais aussi aux raisons de leurs progrès et aux stratégies qu'ils peuvent mettre en place. Il met en avant l'existence de « processus métacognitifs[324] » dans les activités de création comme l'écriture à savoir la connaissance que l'élève a de ses propres activités cognitives et la façon dont ils utilisent cette connaissance pour contrôler consciemment ces activités. Plus simplement dans l'écriture, cela désigne la capacité d'un enfant à réfléchir sur sa manière d'écrire et à ajuster ses stratégies : planifier ce qu'il veut dire, surveiller ce qu'il écrit, répondre à des consignes, évaluer ce qu'on attend lui, etc. Dans cette perspective, il considère que les éducateurs.trices du mouvement Freinet ont souvent été victimes d'une « illusion naturaliste[325] », qu'il nomme aussi « illusion naturalo-spontanéiste[326] » véhiculée par la pensée de Célestin Freinet, consistant à considérer que les enfants passent naturellement du langage oral au langage écrit. Une telle espérance en la nature de l'enfant semble alors à l'origine de nombreuses déceptions. Dans le domaine des

[321] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 79.
[322] *Ibid*., p. 75.
[323] FREINET Célestin, « Le texte libre », *BENP*, n°25, janvier 1947, Archives de l'ICEM, p. 4.
[324] CLANCHÉ Pierre, « Chapitre 6. Comment s'y prend-on pour écrire un texte ? Processus métacognitifs comparés », *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, p. 79-90.
[325] *Ibid*., p. 80.
[326] *Ibid*., p. 90.

arts, Mireille Dauvergne introduit une limite d'un autre ordre, fondée cette fois sur le développement de l'enfant : « les tout-petits, surtout en début d'année scolaire, sont bien plus proches du graphique que de la peinture […]. Je ne donne la possibilité de peindre à un enfant que lorsqu'il est capable de dessiner, de maîtriser son pinceau, ses couleurs, en général un peu avant 4 ans[327] ». Cette progressivité conditionne toutefois la liberté des enfants aux jugements de l'adulte sur ce dont ils sont capables et prêts à recevoir.

Se libérer progressivement : l'expression libre et la reconnaissance de ses capacités d'enfant

Dans la pédagogie Freinet, la libre expression participe plus largement à une transformation du rapport que l'enfant entretient avec lui-même en favorisant une forme de confiance et de prise de parole qui dépasse le seul cadre scolaire. Bernard Hernandez souligne ainsi « la dimension idéologique de l'expression libre », estimant que ces pratiques, lorsqu'elles « ne sont pas réduites à de simples marottes pédagogiques[328] », portent des effets qui dépassent l'apprentissage lui-même. En donnant aux enfants le sentiment que leurs paroles ont de la valeur et méritent d'être écoutées, l'expression libre contribue à former des individus libres, capables de s'affirmer. Ainsi, la reconnaissance des capacités et de la valeur d'un enfant à travers une technique de libre expression favoriserait progressivement sa libération dans d'autres domaines d'activités, par effet d'entraînement. Nombre de témoignages font état de cet aspect positif de l'expression libre à l'image de celui de Madeleine Porquet qui décrit avec précision le cas de Christian, dont « l'accueil fait par les camarades et la maîtresse aux chansons a amplifié ce goût naturel de l'affabulation, ce sens dramatique qui le porte à la fois vers le mime, la création verbale, la mélopée » – et elle ajoute : « il lui a donné confiance en ses pouvoirs. Maintenant Christian dessine, peint, commence à écrire[329] ». Ce n'est donc pas l'instruction qui a ouvert ces portes, c'est la reconnaissance. Une fois que l'enfant a éprouvé que son expression est reçue, valorisée, partagée, quelque chose se déverrouille en lui qui rend possible d'autres formes d'expression qu'il n'osait pas encore investir. Edith Lallemand observe le même phénomène dans sa classe de Collobrières (Var), mais en sens inverse : c'est l'expression graphique qui a d'abord libéré,

[327] Rouen, Munaé, n°1987.00851.5, Cahier de roulement, n°2, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 12.
[328] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 130.
[329] PORQUET Madeleine, « Être présent à toute la vie », *Art enfantin*, n°20-21, novembre 1963-février 1964, Archives de l'ICEM, p. 3.

puis provoqué l'expression orale, puis rendu le commentaire « une nécessité vitale, un complément indispensable du dessin ». Elle décrit un « jaillissement d'images » après lequel « les enfants ont été heureux de dessiner[330] », puis une progression où chaque forme d'expression en appelle une autre, dans un mouvement d'enrichissement mutuel. Ce que ces témoignages donnent à voir, c'est que la libre expression fonctionne moins comme un exercice isolé que comme un processus cumulatif où chaque acte expressif réussi élargit le champ de ce que l'enfant se croit capable de faire et d'oser. Cela rejoint la thèse soutenue par Guillaume Caron autour de l'idée « d'élan individuel ». Lorsque l'apprenant fait ponctuellement des expériences d'une forme d'« autorisation de soi », il commence à se percevoir comme acteur de ses propres actions plutôt que comme simple exécutant et prend conscience de sa capacité d'agir sur lui et sur son environnement. Cependant, cette prise de conscience ne se construit pas de manière isolée, puisque comme le rappelle l'auteur « l'autorisation, c'est aussi la permission donnée à et par autrui, non pas dans une relation de dépendance mais dans une reconnaissance mutuelle[331] ». Ainsi, cette expérience d'émancipation individuelle existentielle – nécessitant des dispositifs permettant à chacun d'expérimenter la posture d'auteur – présuppose la réussite des autres expériences d'émancipation intellectuelle, sociale, politique. Cette transformation intérieure, une fois engagée, ne s'arrête pas aux portes de l'école comme l'énonce le témoignage de Lucienne Balesse à travers l'histoire de Lise, élève ayant appris à lire dans une classe Freinet avant d'être confrontée, en quatrième année dans un lycée traditionnel, qu'elle vit comme « l'oiseau derrière les barreaux ». La rupture est brutale mais la jeune élève, « orientée vers sa libération grâce à la pratique de l'expression personnelle et de la libre création, a trouvé la brèche pour écouler son chagrin et manifester sa contestation ». En l'espace de deux semaines, elle produit quatre albums, écrits et illustrés à l'encre de Chine, rédigés en cachette pendant les cours – « pendant la leçon de latin, en regardant le professeur qui parlait, je pensais à un tas de choses; je formulais dans ma tête ce que j'aurais voulu écrire. En sortant du cours, vite, sur un bout de papier, je notais[332] ». Nous voyons ici que Lise n'a pas besoin du cadre Freinet pour continuer à créer, elle a intériorisé cette façon de se libérer. Lucienne Balesse le note explicitement – « aucune part du maître donc » – comme pour souligner que la pédagogie a atteint sa finalité ultime : rendre l'enfant autonome dans son rapport à l'expression, capable de

[330] LALLEMAND Edith, « L'art de vivre », *Art enfantin*, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 4.
[331] CARON Guillaume, *art. cit*., p. 33.
[332] BALESSE Lucienne, « Cheveux de nuit », *Art enfantin*, n°52, juin-juillet-août 1970, Archives de l'ICEM, p. 16.

se libérer par lui-même, sans médiation adulte ce qui est peut-être la définition de ce que le mouvement Freinet entend par émancipation.

Au terme de cette analyse, l'expression libre dans la pédagogie Freinet se révèle être bien davantage qu'un simple dispositif pédagogique mais constitue un véritable projet de libération, dont les effets concernent autant les enfants que les éducateurs.trices qui la pratiquent. Pour les premiers, elle ouvre un espace d'expression et de reconnaissance de soi qui, loin de se limiter à la production d'œuvres, enclenche une dynamique cumulative de prise de confiance : maîtriser une forme d'expression en libère d'autres, et cette liberté intériorisée peut devenir une ressource autonome, indépendante de tout dispositif. Pour les seconds, elle transforme en profondeur la nature même du métier en leur permettant de connaître leurs élèves autrement, de lire dans leurs productions les signes d'une vie intérieure, de les comprendre et de les accompagner, elle les arrache à la posture du simple transmetteur de savoirs pour en faire des acteurs d'une relation pédagogique renouvelée, fondée sur la connaissance mutuelle et la confiance réciproque. Cette double libération n'est cependant pas sans tensions ni sans limites : les résistances des élèves, les doutes des éducateurs.trices, les reculs vers un encadrement qui contredit parfois l'idéal affiché, rappellent que la liberté en pédagogie est toujours une conquête fragile, jamais un état acquis. Ainsi, la libération par l'expression se construit progressivement, dans l'espace qui sépare la part du maître de celle des enfants.

II. Réorganiser le temps et l'espace traditionnel scolaire au cœur des expériences libératrices

L'ensemble des techniques d'expression libre précédemment évoquées, ainsi que plus largement les techniques Freinet, modifient également le rapport à l'espace et au temps scolaires, afin que ceux-ci facilitent les expériences émancipatrices tout en devenant eux-mêmes une composante à part entière des expériences. En affirmant que leur démarche constitue « un retournement à base matérialiste de tout notre système éducatif[333] », Célestin Freinet ancre explicitement sa pédagogie dans une conception de l'éducation où les conditions matérielles de l'apprentissage – objets, outils, espaces, organisations pratiques – déterminent et transforment les rapports entre élèves, savoirs et enseignants ainsi que les mouvements et les activités qui structurent la classe.

[333] FREINET Célestin, *L'École moderne française, op. cit*., p. 90

A. Transformer l'espace pour libérer les enfants

L'histoire des espaces scolaires et de leur matérialité est encore un objet de recherche récent malgré les renouvellements historiographiques des dernières décennies. Xavier Bisaro relevait encore en 2020 qu'elle « constitue un angle mort de la recherche historique[334] ». De la même manière, Evelyne Héry place « le temps ou l'espace scolaire » comme des « objets neufs » en histoire, aux côtés desquelles prend place l'émergence de l'histoire des pratiques pédagogiques dans ce qu'elle nomme « le souci d'écrire une histoire culturelle et sociale de l'école à partir du vécu des acteurs, instituteurs, professeurs et élèves[335] ». Dans cette perspective, elle souligne que documenter les pratiques scolaires nécessite que le regard des chercheurs et chercheuses se déplace sur les équipements et le matériel pédagogique, de sorte que « l'historien des pratiques professorales croise souvent les problématiques de celui des espaces scolaires et de leur aménagement[336] ». De fait, l'analyse des techniques Freinet nous mène inévitablement à l'étude des conditions matérielles et de l'organisation, si spécifique, de ces classes dites Freinet. C'est dans ce contexte qu'en 2014, l'ouvrage collectif *Sur les traces du passé de l'éducation* consacré à l'ensemble des supports patrimoniaux à la disposition des chercheurs en histoire de l'éducation, accorde son quatrième chapitre à l'architecture scolaire et son onzième aux objets de l'école[337]. Dans ce dernier, Renaud D'Enfert propose, ce qu'il nomme « une approche matérielle de la culture scolaire », partant du constat que l'école et la salle de classe « recèlent tout un ensemble d'objets – mobilier, matériel pédagogique ou didactique fournitures, etc. – qui composent, avec les locaux scolaires, le cadre matériel de l'enseignement et des apprentissages dont ils sont pleinement partie prenante[338] ». Son ambition est double : restituer dans ses grandes lignes l'évolution de l'équipement des locaux scolaires, et esquisser des directions de recherche permettant, non seulement de valoriser cette part essentielle du patrimoine scolaire, mais aussi de construire une histoire de l'enseignement attentive à la dimension matérielle du quotidien des classes aux XIXe et XXe siècles. Une ambition dont s'étaient emparés François Grèzes-Rueff et Jean

---

[334] BISARO Xavier, *op. cit*., p. 51.
[335] HÉRY Evelyne, « Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire », *Carrefours de l'éducation*, n°19, 2005, p. 94.
[336] *Ibid*., p. 98.
[337]CONDETTE Jean-François, FIGEAC-MONTHUS Marguerite (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation… Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014.
[338] D'ENFERT Renaud, « Chapitre 11. Les objets de l'école, XIXe-XXe siècles. Une approche matérielle de la culture scolaire », *in* CONDETTE Jean-François, FIGEAC-MONTHUS Marguerite (dir.), *op. cit*., p. 149.

Leduc dans leur *Histoire des élèves en France*. Souhaitant faire une histoire au plus proche de « la vie quotidienne des élèves[339] », ils consacrent un chapitre à l'architecture scolaire, retraçant l'héritage durable des recommandations formulées par la loi Guizot, dont les prescriptions continuent de marquer de nombreux établissements bien au-delà du XIXe siècle. Ils montrent comment, à partir de la Troisième République, de grandes campagnes de construction couvrent la France d'édifices répondant à des normes précises – notamment avec l'apparition des groupes scolaires – tandis que le type de matériaux employés et les styles architecturaux évoluent sans que la conception générale des bâtiments ne soit fondamentalement remise en cause[340]. Par la suite, les auteurs consacrent une partie de leur étude aux lieux structurants des expériences scolaires des élèves – salle de classe, réfectoire, installations sanitaires – où ils montrent que l'aménagement du local est étroitement dépendant du mode d'enseignement pratiqué[341]. À travers l'étude du mobilier, des fournitures individuelles et des conditions concrètes d'enseignement dans les écoles élémentaires, les collèges et les lycées, ils contribuent à faire de l'espace et des objets scolaires des révélateurs des pratiques pédagogiques. Plus récemment, l'ouvrage collectif dirigé par Marguerite Figeac-Monthus, *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours*, témoigne d'un effort collectif de combler ce que ses contributeurs reconnaissent eux-mêmes comme une lacune persistante de la littérature sur l'école[342]. Issu d'un colloque bordelais en 2013 autour d'un projet de recherche consacré au patrimoine aquitain de l'éducation, le volume rassemble vingt-et-une contributions qui débordent très largement ce cadre couvrant la France mais aussi la Pologne, l'Italie et l'Espagne. Thématiquement, elles abordent des objets divers tels que l'émergence d'une industrie du mobilier scolaire, l'histoire du tableau noir ou du banc d'école, l'évolution des « leçons de choses » ou encore la réappropriation artistique d'objets scolaires. Cet ouvrage illustre la richesse des entrées possibles pour une histoire attentive à la dimension matérielle de l'école tout en confirmant que ces approches, si elles progressent, restent encore en construction. Parmi ces contributions, Baptiste Jacomino consacre une étude à la conception de l'espace scolaire chez Célestin Freinet montrant comment le pédagogue cherche à libérer la classe des contraintes de

[339] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *op. cit*., p. 5.
[340] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, « Chapitre 3. L'architecture scolaire », *op. cit*., p. 73-91.
[341] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, « Chapitre 4. Quelques lieux et moments de la vie de l'élève », *op. cit*., p. 95-133.
[342] FIGEAC-MONTHUS Marguerite (dir.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours,* Paris, Honoré Champion, 2018.

ce qu'il nomme l'« *auditorium-scriptorium* », en faveur d'espaces ouverts permettant aux éducateurs.trices et aux élèves d'habiter autrement l'école[343]. Nous nous appuierons sur ses riches analyses, mais, là où celui-ci fonde principalement sa réflexion sur les écrits de Célestin Freinet, nous nous en éloignerons afin de nous intéresser davantage aux réalités vécues telles qu'elles sont exprimées par la parole des acteurs. Au-delà des ouvrages qui leur sont entièrement consacrés, les questions de matérialité scolaire font parfois l'objet de brèves analyses au sein d'études dont ce n'est pas le sujet premier. Pour prendre deux exemples, Xavier Bisaro, dans son chapitre consacré à l'éducation à la parole dans les petites écoles au XVIIe siècle, part des dispositifs et des pratiques pédagogiques détaillés par Jacques de Batencour dans son traité de 1669[344] pour reconstituer, à partir de ses prescriptions, la salle d'école idéale telle qu'elle est alors conçue. Il montre notamment que l'espace et son organisation matérielle sont indissociables des finalités pédagogiques poursuivies[345]. De la même manière, Anne-Marie Chartier étudie les transformations spatiales et matérielles induites par l'entrée précoce en écriture à l'école[346]. Dans les deux cas, la matérialité de la classe n'est pas traitée pour elle-même, mais elle s'impose comme une dimension incontournable dès lors que l'on cherche à comprendre comment des pratiques pédagogiques s'incarnent et se déploient. Finalement, au-delà de l'histoire et des sciences de l'éducation, les travaux en géographie apportent des éclairages précieux puisqu'ils se sont intéressés aux liens entre espaces et école, développant des outils conceptuels particulièrement adaptés. Les recherches de Magali Hardouin, spécialisée en géographie de l'école et des inégalités éducatives ou encore l'ensemble des contributions rassemblées dans le numéro de la revue *Géocarrefour* consacrées aux espaces scolaires en témoignent[347]. C'est en s'appuyant sur l'ensemble de ces travaux et de ces approches que cette partie se propose d'analyser la façon dont les techniques Freinet transforment le rapport à l'espace scolaire et les expériences que les acteurs en font.

---

[343] JACOMINO Baptiste, « Chapitre XVI. Que peuvent apporter des structures matérielles souples ? Penser l'espace scolaire et son aménagement avec Freinet », *in* FIGEAC-MONTHUS Marguerite (dir.), *op. cit*., p. 325-338.
[344] DE BATENCOUR Jacques, *Instruction méthodique pour l'école paroissiale, dressée en faveur des petites Écoles*, Paris, Chez Pierre Trichard, 1669.
[345] BISARO Xavier « L'éducation à la parole dans les petites écoles (France, XVIIe siècle) : pratique "située" », *in* BÉNÉVENT Chistine, BISARO Xavier, *op. cit.,* p. 49-58.
[346] CHARTIER Anne-Marie, « Chapitre 9. Mutations des espaces et supports de l'écriture », *L'école et l'écriture obligatoire*, Paris, Retz, 2022, p. 161-179.
[347] CHEVALIER Dominique, LEININGER-FREZAL Caroline, « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Des places et des agencements », *Géocarrefour*, n°94, 2020.

Repenser l'organisation théorique de l'espace scolaire : de l'auditorium-scriptorium à la classe-atelier

En 1964, Célestin Freinet publie dans *Les Dossiers Pédagogiques de L'Éducateur,* un numéro consacré à l'organisation spatiale de l'école dans lequel il commence par rappeler la longue liste de matériel dont chaque éducateur et éducatrice a besoin pour sa classe. Il part ensuite d'un constat : « ce matériel ne peut pas être disposé au hasard dans la classe[348] » et nécessite donc un espace radicalement différent de celui que proposent les classes traditionnelles. Il formule ainsi le concept de « classe-atelier » directement emprunté au vocabulaire du travail artisanal et technique, où l'ordre n'est pas celui de la discipline imposée mais de l'efficacité collective : « comme tous les ateliers, [la classe] nécessite beaucoup d'ordre pour l'utilisation rationnelle la plus favorable de tout l'appareillage[349] ». Or, la classe traditionnelle, qu'il désigne comme un « *auditorium-scriptorium* » – espace d'écoute et de copie – est structurellement inadaptée à ce projet. La Troisième République avait lancé de grandes campagnes de construction qui couvrirent la France d'édifices scolaires répondant à des normes précises – condamnées par le mouvement Freinet – et qui n'évoluèrent guère puisqu'elles sont encore inchangées dans les instructions du 30 août 1949, telles que les cite François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, perpétuant des normes héritées du XIXe siècle[350]. L'article 12 précise :

> « Art. 12. Les classes seront de forme rectangulaire et pourront recevoir quarante élèves ; la surface sera calculée à raison de 1m50 par élève [...] La hauteur sous plafond sera de 4 m. Toutefois elle pourra être réduite jusqu'à 3,50m à la condition expresse qu'un système assure le renouvellement permanent et suffisant de l'air. »

Un espace minimal qui laisse donc peu de place à la circulation des élèves, bien que l'espacement réglementaire soit fixé à 80 centimètres minimum entre les rangées afin de permettre aux instituteurs et institutrices de circuler auprès des élèves. Le mobilier scolaire aggrave encore cette inadéquation. En effet, bien qu'il s'allège à partir de l'entre-deux guerres grâce au matériel tubulaire, plus léger, les tables-bancs en bois massif qui s'étaient imposées dès la fin du XIXe siècle – d'abord individuelles puis biplaces faute de place – tendent à

[348] FREINET Célestin, « L'organisation de la classe », *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*, n°5, septembre 1964, Archives de l'ICEM, p. 1.
[349] *Ibid*., p. 1.
[350] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *op. cit*., p. 99.

perdurer jusqu'aux années 1960 par manque de moyens pour les remplacer[351]. Ces pupitres sont alors constitués d'une tablette fixe solidaire du banc et dont l'espacement oblige l'enfant à se tenir parfaitement droit. L'objectif est alors de maintenir « une place pour chaque élève et chaque élève à sa place[352] », pour reprendre la formule d'Anne-Marie Chartier. Cette dernière souligne par ailleurs que ces « vieux pupitres » vont devenir le symbole d'un « mobilier du temps passé, celui que la mémoire collective reconnait avec nostalgie[353] ». Ainsi, le modèle hérité des classes de la Troisième République dont la superficie est parfaitement calculée pour accueillir un mobilier scolaire fixe, perdure dans la seconde moitié du XXe siècle et constitue le cadre matériel et professionnel d'une grande partie des instituteurs.trices. Il apparait également comme l'héritier d'une conception de l'enseignement que la pédagogie Freinet cherche précisément à dépasser tout en devant composer avec ce cadre matériel qui structure les écoles et les classes dans lesquelles les éducateurs.trices Freinet s'inscrivent. Face à ce constat, Célestin Freinet préconise alors des transformations pratiques et symboliquement chargées. Les éducateurs et éducatrices sont tout d'abord invités à rompre avec la topographie traditionnelle du pouvoir pédagogique en supprimant l'estrade et en abaissant leur bureau au niveau des élèves voire en le déplaçant librement dans la classe. Il l'exprime ainsi : « Le temps est passé où tout devait être organisé dans la classe pour que le maître, de son estrade, puisse suivre les moindres gestes de ses élèves[354] ». L'espace n'est alors plus un dispositif de contrôle et de surveillance mais devient le support d'une confiance accordée aux élèves qui peuvent « tourner le dos au tableau ou au bureau du maître[355] » et d'une redéfinition horizontale des hiérarchies. Cependant, la transformation majeure de l'organisation de la classe théorisée par Élise et Célestin Freinet réside dans l'aménagement en classe-atelier qui articule les deux types d'activités des élèves : les activités proprement « scolaires » au sens traditionnel du terme, et les différentes activités d'ateliers consacrées à l'expression et la création libres, quelles qu'en soient les formes. Dans son dossier pédagogique, à la question « quels ateliers vous faudra-t-il prévoir ? », Célestin Freinet répond simplement : « Atelier de dessin, sur une grande table […]. Atelier d'imprimerie avec casse et presse, limographe (une ou deux tables suffiront). Une armoire pour le papier divers. Une bibliothèque […]. Les

[351] *Ibid*., p. 101.
[352] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et l'écriture obligatoire, op. cit*., p. 165.
[353] *Ibid*., p. 166.
[354] FREINET Célestin, « L'organisation de la classe », *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*, n°5, septembre 1964, Archives de l'ICEM, p. 3.
[355] *Ibid*., p. 3.

fichiers autocorrectifs sur une table ou une étagère bien à la portée des élèves […]. Des Boîtes-Fichiers avec dossiers suspendus […]. Les bandes enseignantes dans les boîtes cartons[356] ». Deux à trois tables et quelques armoires semblent alors suffire à la mise en place des techniques Freinet. Toutefois, cette organisation se veut plus explicite dans *L'École Moderne française*, complétée par le schéma ci-contre (Figure 26)[357].

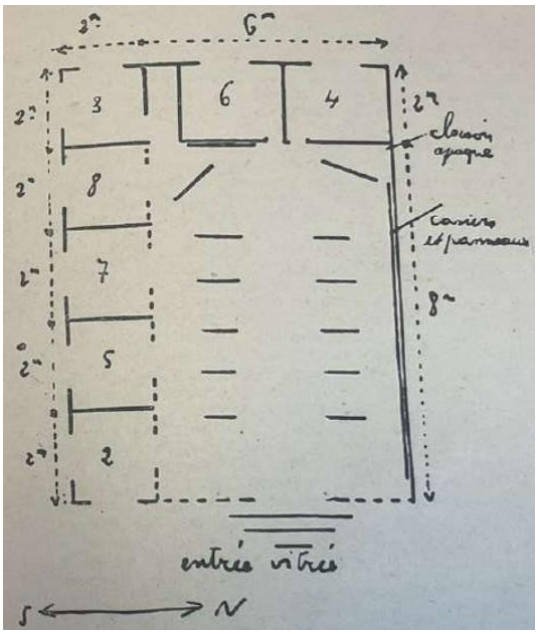


Figure 26 - Plan d'une classe-atelier ; Source : FREINET Célestin, L'École Moderne Française, Editions Ophrys, 1946, p. 49.

Sommairement dessiné nous y retrouvons une grande salle de huit mètres par six mètres « utilisée pour le travail collectif ». Elle est entourée, sur sa face Ouest et Sud, par huit ateliers séparés « soit par une cloison » ou « avec un système de rideaux ». Les « casiers, tableaux et étagères » sont situés sur la face Nord tandis qu'une porte vitrée permet l'entrée de la lumière par la phase Est[358]. Par la suite, nous retrouvons cette importance, dans l'organisation spatiale, de l'aspect « classe » et de l'aspect « atelier », dans deux schémas présentés dans le dossier pédagogique, respectivement par Jacques Bourdarias (Figure 27) et Hortense Robic (Figure 28).

[356] *Ibid*., p. 3.
[357] FREINET Célestin, *L'École moderne française, op. cit*., p. 49.
[358] *Ibid*., p. 49.

Dans le plan proposé par Jacques Bourdarias (Figure 27), la classe y est divisée en deux zones distinctes mais complémentaires[359]. La partie atelier, occupant la moitié supérieure de l'espace, regroupe les activités de production et de fabrication : imprimerie et polycopie (1), ateliers audiovisuel (2), électrique (3), artistique (4), scientifique (5) et menuiserie ou couture (6), soit les espaces pour les activités spécialisées. La partie classe, quant à elle, rompt avec la disposition frontale traditionnelle : les tables individuelles sont mobiles (4) tandis que l'espace est structuré par une multiplicité de ressources disposées tout autour – fichiers autocorrectifs (6), fichier documentaire (10), bibliothèque de travail (11), tables d'exposition des travaux de la classe et des envois des correspondants (8, 9), panneaux d'affichage documentaire (5) et tableau mural à la portée des enfants (2). Significativement, le bureau du maître (3) n'occupe plus de position centrale ou surélevée, tandis qu'une estrade (1) est réservée non à l'enseignant mais aux élèves eux-mêmes, pour leurs conférences, les réunions de la coopérative ou le théâtre libre. L'espace parle ainsi de lui-même : il n'est plus organisé pour le contrôle et la transmission, mais pour l'activité, la circulation et la coopération.

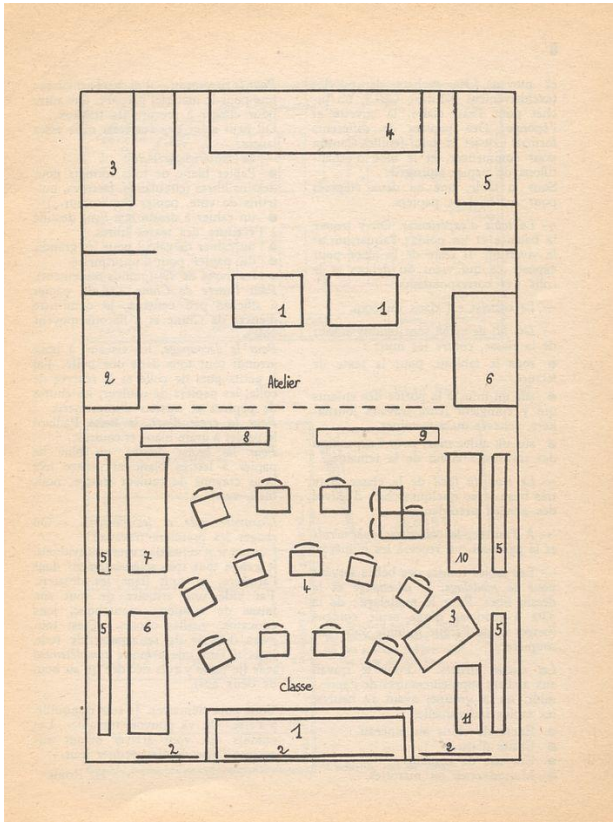


Figure 27 - FREINET Célestin, « L'organisation de la classe », Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur, n°5, septembre 1964, p. 6.

[359] FREINET Célestin, « L'organisation de la classe », *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*, n°5, septembre 1964, Archives de l'ICEM, p. 6.

Hortense Robic, de son côté, représente l'organisation de la classe maternelle dans laquelle elle enseigne à Saint-Cado (Morbihan)[360]. Elle décrit précisément la disposition retenue pour accueillir vingt-cinq enfants de 2 à 6 ans. N'étant pas dans la capacité de diviser strictement sa classe en deux espaces distincts, nous retrouvons sur son plan (Figure 28), au centre de la salle, les tables et chaises individuelles disposées en deux rangées pour le travail collectif du matin, laissant la périphérie entièrement dédiée aux ateliers permanents. Le long du mur gauche s'organisent successivement l'électrophone, un chevalet pour les travaux à classer, les espaces de dessin libre et de découpage, l'atelier de peinture, l'espace de modelage et le castelet – ce dernier installé dans l'angle, avec un fil de nylon tendu le long du mur pour exposer les travaux. Le mur du fond accueille la table d'observation et l'espace calcul, tandis que le mur droit est longé par le tableau et un second fil de nylon destiné à l'affichage. En bas de la salle enfin se succèdent le bahut, le matériel préparé, la table d'imprimerie, le bureau – réduit à sa plus simple expression – et l'armoire vide. L'entrée, placée dans l'angle supérieur droit, s'ouvre directement sur cet espace entièrement redistribué autour de l'activité des élèves.

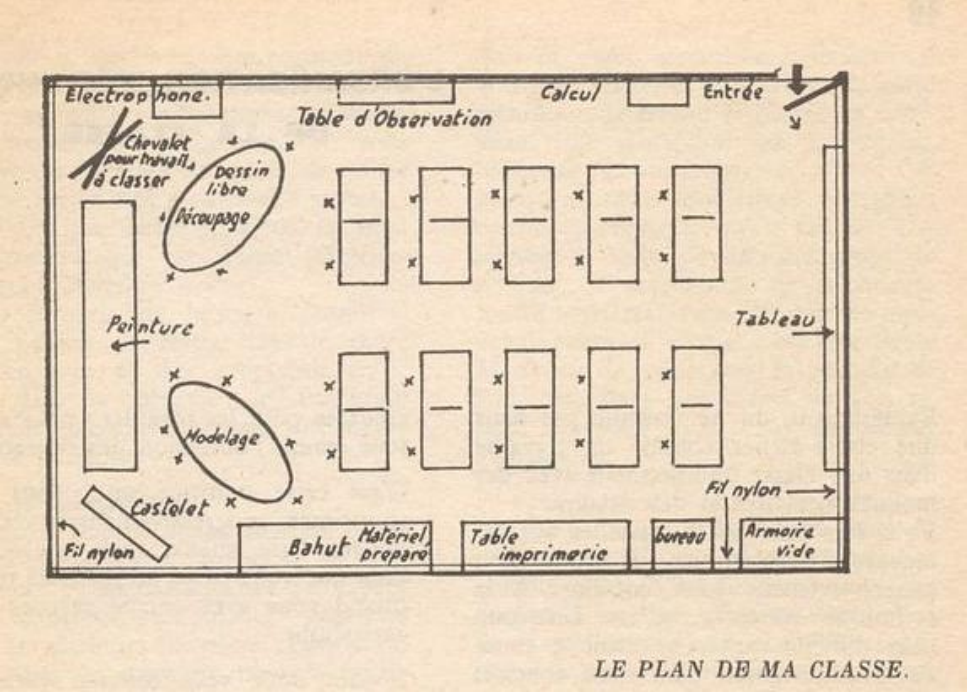


Figure 28 - FREINET Célestin, « L'organisation de la classe », Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur, n°5, septembre 1964, p. 9.

[360] *Ibid*., p. 9.

Qu'elles soient idéalisées ou réellement mises en place, ces organisations de classe témoignent d'une même aspiration d'un espace scolaire libéré de la rigidité d'une classe traditionnelle. Dans cette perspective, la suppression de l'estrade, la mise à égalité du bureau du maître et ceux des élèves, les tables mobiles ou en îlots, les ateliers disposés en périphéries, sont autant de choix d'aménagement de l'espace classe qui portent en eux une intention libératrice et émancipatrice. L'espace n'est plus organisé pour contenir et surveiller, mais pour permettre et inviter au mouvement, à la manipulation, à l'expression et à la création. En redistribuant les places – celle de l'éducateur.trice, celles des élèves, celle des savoirs – la classe Freinet redistribue aussi les rapports de pouvoir et les hiérarchies qui structurent ordinairement la vie scolaire. Éducateur.trice et élèves évoluent au sein du même espace dans un rapport d'égalité fondateur pour que ces derniers s'emparent de la liberté qui leur est laissée. En ce sens, la transformation matérielle de la classe n'est pas seulement une question d'organisation pratique, elle fonde une pédagogie qui fait de l'émancipation des enfants son ambition principale.

Ces plans et descriptions idéaux se heurtent pourtant à la réalité des classes ordinaires, et Freinet en est pleinement conscient. Il reconnaît lui-même que tout ce matériel nouveau « risque d'encombrer une classe à destination traditionnelle, trop petite souvent pour servir à un autre usage que celui d'*auditorium-scriptorium* », là où il « serait très vite en place dans une classe-atelier construite spécialement pour sa nouvelle destination, avec tables, étagères, espaces libres, éclairage[361] ». L'écart entre l'espace rêvé et l'espace réel est donc une difficulté que le mouvement Freinet ne minore pas, et cherche même à le réduire à travers la création de l'Association pour la Modernisation de l'Enseignement (AME) qui s'efforce de faire collaborer enseignant.e.s de différents niveaux et architectes pour la réalisation de classes adaptées à la pédagogie moderne dans les nouvelles constructions scolaires. Ce n'est pas seulement l'espace qui pose problème, c'est aussi la complexité du dispositif dans son ensemble, puisque même les enseignants les mieux formés se retrouvent « perdus devant la richesse du catalogue des techniques et gênés par la multiplicité du matériel[362] ». La transformation de l'espace scolaire par la pédagogie Freinet relève ainsi autant d'un idéal à atteindre. C'est précisément ce dont témoignent les acteurs eux-mêmes – enseignants et élèves

[361] *Ibid*., p. 3.
[362] *Ibid*., p. 4.

– dont les récits permettent de mesurer ce que cette transformation de l'espace a réellement produit comme expériences vécues.

La classe-atelier en pratique : entre appropriation et compromis

Les témoignages des acteurs permettent de mesurer la manière dont ces principes d'organisation sont appliqués dans la réalité quotidienne des classes et les effets qu'ils produisent dans l'espace vécu. Dans son témoignage Jean-Marie Guérin, ancien élève, filmé dans le documentaire d'Alain Barthot, se souvient de sa classe où « par rapport au tableau, il y avait trois rangées de tables, sur la gauche il y avait le coffre avec les livres de la Bibliothèque du Travail et dans le fond il y avait la bibliothèque et à gauche l'imprimerie avec une grande armoire vitrée[363] ». Cette description montre que la classe dite Freinet n'efface pas entièrement la disposition traditionnelle : les trois rangées face au tableau témoignent d'une persistance de la frontalité mais nous retrouvons certains espaces d'activité qui structurent la classe tels que la Bibliothèque de Travail, l'imprimerie et l'armoire vitrée. Ces éléments tels qu'ils sont énoncés ont manifestement constitué des repères spatiaux dans l'expérience d'élève de Jean-Marie Guérin, que la mémoire a conservé. Ce dernier poursuit avec la description de l'atelier d'impression où il y avait avec « l'imprimerie, la table pour faire la gravure sur lino et le rouleau avec l'encre et la presse » témoignant d'une familiarité corporelle avec ces outils, d'une certaine expérience physique de l'espace. Bien que nous retrouvions, dans les journaux scolaires, de nombreuses listes du matériel utilisé dans les classes – notamment dans les pages consacrées à l'actualité de la classe et aux dépenses dans lesquelles s'inscrivent les achats de matériel – rares sont les descriptions du travail scolaire des élèves et encore plus rares sont celles de la classe ou de l'école. Toutefois, dans le premier numéro de leur journal *En haut des theurées* pour l'année 1971-1972, les élèves de l'école de Bellevue à Montceau (Saône-et-Loire) se présentent et décrivent leur classe. Ils expliquent alors qu'ils sont 24 élèves de CE2, dix filles, quinze garçons et décrivent que, dans leur classe, « le bureau est dans un angle » – conformément aux préconisations des Freinet signalant symboliquement le décentrement de l'autorité magistrale – « trois grands tableaux occupent tout un mur » mais il n'est pas précisé lequel, signe qu'il n'apporte pas d'importance à l'idée qu'il soit face à eux, les « tables d'équipe sont disposées presque en rond » favorisant

[363] Alain Barthot, *Nous n'avons pas vu le temps passer*, mai 2025, autoproduction, 06:10-07:10.

le travail collectif et les échanges en rompant avec la disposition en rangs, et « les tables du fond servent au travail manuel » fidèle à l'esprit de la classe-atelier[364].

Ces témoignages d'élèves trouvent un écho dans ceux des éducateurs.trices eux-mêmes. Dans le cahier de roulement auquel elle participe, Danièle De Weer, fait un précieux croquis de sa classe de maternelle de Sours (Eure-et-Loir) (Figure 29).

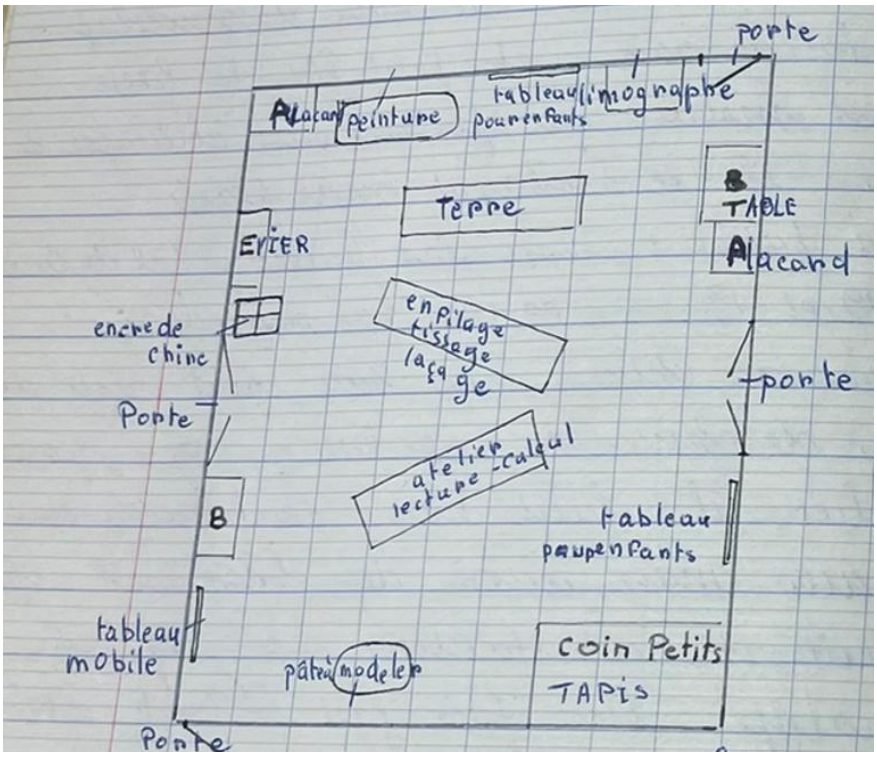


Figure 29 - Rouen, Munaé, n°1987.00851.19, Cahier de roulement, n°3, circuit n°6 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), p. 8.

Nous y retrouvons nombre d'ateliers d'expression libre – peinture, terre, encre de Chine, tissage, limographe, pâte à modeler – mais aussi les activités plus proprement scolaires disposées, elles aussi, par ateliers (lecture, calcul). Contrairement à la classe d'Hortense Robic présentée précédemment, Danièle De Weer n'a pas senti le besoin que ses élèves disposent de tables individuelles précisant que « tout marche par ateliers[365] ». Ainsi l'ensemble des pratiques scolaires sont effectuées de manière collective laissant, d'après le plan, une grande liberté de mouvement. De la même manière, dans le cahier de roulement de son circuit, Mireille Dauvergne énonce que « l'organisation de la classe est prévue en fonction de la

[364] Rouen, Munaé, n°1986.00970.5, « La 7e classe se présente », *En haut des theurées*, école de Bellevue, Montceau (Saône), n°1, 1971-1972, p. 9.
[365] Rouen, Munaé, n°1987.00851.19, Cahier de roulement, n°3, circuit n°6 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), p. 8.

grande part donnée au graphisme » dans son école maternelle de Saint-Chéron et qu'ainsi, les élèves disposent d'un atelier avec crayons de couleur, pastels et crayons billes – « 6 places » – d'un atelier réservé à l'utilisation de l'encre de Chine – « 2 places » – d'un atelier pour la scriptographie au bâton feutre et d'un atelier de peinture – « 4 places »[366]. Se concentrant sur l'art enfantin, elle ne précise pas ce qu'il en est des autres techniques mais cette organisation minutieuse calibrant le nombre de places par ateliers en fonction des outils et des gestes qu'ils requièrent témoigne d'une appropriation fine des techniques Freinet. Finalement, c'est Madeleine Porquet qui, dans la revue *Art enfantin* de mars 1962, offre une description évocatrice de ce que représente la rupture avec une classe traditionnelle : « Dans la grande salle de classe, pas de tables ni de chaises alignées face au tableau, pas d'enfants assis sagement [...] Mais des tables individuelles groupées par 4, 6, 8, des tables rectangulaires autour desquelles on circule aisément[367] ». La négation se veut structurante puisque c'est d'abord par ce qu'elle n'est pas que la classe Freinet se définit, avant de s'affirmer positivement, en déroulant la liste des ateliers qui composent l'espace : table de peinture avec ses vingt gouaches prêtes dans des pots, table de découpage-collage, table de modelage avec sa terre grise ou rose, table des monotypes avec ses plaques de verre et ses encres colorées, coin du dessin avec ses papiers de différents formats et ses multiples outils graphiques, sans oublier le matériel de décoration pour la confection de tapisseries. Ce qui frappe ici, c'est la richesse sensorielle de la description : les couleurs, les textures, les matières – la terre grise ou rose, le plaisir des doigts, les encres diluées dans l'essence – donnent à voir un espace qui sollicite l'ensemble des sens de l'enfant, un espace que l'on ne contemple pas mais que l'on habite, que l'on touche, que l'on transforme.

Des espaces en tension : composer avec les sureffectifs

Si les témoignages précédents attestent d'une mise en œuvre réelle des principes d'organisation de la classe-atelier, ils ne doivent pas masquer les obstacles que rencontrent au quotidien les éducateurs et éducatrices, dans leur volonté de mettre en application la pédagogie Freinet. En effet, entre l'espace idéal représenté dans les ouvrages et revues du mouvement et la réalité des classes, l'écart est souvent important et les témoignages conservent des traces des difficultés et des frustrations qu'il entraine.

---

[366] Rouen, Munaé, n°1987.00851.1, Cahier de roulement, n°1, circuit 4, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 12-13.
[367] PORQUET Madeleine, « Art d'atelier », *Art enfantin*, n°10, mars 1962, Archives de l'ICEM, p. 4.

La contrainte la plus récurrente est alors celle des sureffectifs, et les chiffres qui parsèment les archives donnent à voir l'importance du nombre d'élèves par classe dans les écoles françaises de la seconde moitié du XXe siècle. Pour ne donner que quelques exemples issus des cahiers de roulement et de la revue *Art enfantin*, Gabriel Le Coq à Pléboulle parle de 30 élèves quand ils sont 36 chez René Basset, 38 chez Marcel Jarry au Poinçonnet, ou encore 46 puis 55 après Pâques pour Madame Petit à Beaufort-en-Vallée et jusqu'à 56 inscrits – 40 présents – pour Renée Cherpeau à l'école maternelle de Mirebeau (Tours). Toutefois, ces sureffectifs dénoncés reflètent une réalité générale de l'école française dans la seconde moitié du XXe siècle que les tentatives de réformes peinent à endiguer. François Grèzes-Rueff et Jean Leduc le montrent dans leur étude des effectifs scolaires : si le Règlement modèle de 1887 fixait déjà à 50 le nombre maximum d'élèves par classe, ce seuil était loin d'être respecté partout[368]. Le plan Langevin-Wallon de 1947 proposait de limiter les effectifs à 25 enfants afin que « le maître puisse utilement s'occuper de chaque élève[369] », mais les Instructions du 30 août 1949, sous la pression du baby-boom, fixent à 40 le nombre de places par classe. Il faut attendre la circulaire de décembre 1969 pour que le seuil soit fixé à 25 élèves en cours préparatoire, et de 35 élèves pour les autres classes. Dans ces conditions et face à ses élèves, Marcel Jarry décrit, dans la revue *Art enfantin* en 1965, ce que ces chiffres signifient concrètement pour l'espace de la classe : « Nous n'avons plus pratiquement d'allées entre les tables. Se déplacer devient tout un problème et l'immobilité est préjudiciable à l'enfant et paralyse l'initiative du maître[370] ». Or, les prescriptions de Célestin Freinet font de la mobilité des élèves et de la circulation dans l'espace un principe fondamental dont l'idéal se heurte rapidement à la réalité. Ce sureffectif semble particulièrement criant dans les classes de ville qui cristallisent, dans les témoignages, toutes les impossibilités de mise en œuvre de la pédagogie Freinet. Paulette Campsitron décrit ces classes de ville « souvent surchargées » comme des classes « éteignoirs » qui seraient faites pour les instituteurs.trices « d'école traditionnelle à qui le livre et le crayon suffisent » où les murs blancs et neufs ne permettent rien d'afficher, et où il règne une « atmosphère de cage[371] ». Elle oppose alors ces « maîtres d'école traditionnelle » à « nous », les éducateurs et éducatrices du mouvement Freinet :

---

[368] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *op. cit*., p. 109.
[369] *Ibid*., p. 109.
[370] JARRY Marcel, « Utopie ou exigence de la vie », *Art enfantin*, n°29-30, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 14.
[371] CAMPSITRON Paulette, « D'une école à l'autre », *Art enfantin*, n°32-33, novembre-décembre 1965, Archives de l'ICEM, p. 3.

« nous, qui avons besoin de vie, d'espace, de liberté, nous qui avons besoin de nous lever, de circuler, d'agir, plus que les autres[372] ». Conséquence directe de ce sureffectif, les éducateurs et éducatrices sont contraints de renoncer progressivement aux ateliers qui constituent pourtant le cœur de la classe-atelier préconisée par les Freinet. C'est la table de peinture qui disparait en premier lieu, comme chez Annette Métivier – « Nous peignons pas assez, cause = pas de table à peindre faute de place pour la loger[373] » – chez Madame Petit qui s'excuse de ne pouvoir ajouter des productions d'élèves au circuit sa classe étant « cette année encore […] surchargée[374] », chez Gabriel Le Coq ou encore chez Marcel Jarry qui a décidé que « que, désormais, un seul élève pourrait dessiner[375] ». Les activités de dessin et de peinture sont souvent les premières à être supprimées, sans doute parce qu'elles salissent davantage et qu'elles se prêtent moins au partage d'un même espace avec d'autres activités. Dans la continuité, c'est ensuite l'ensemble des dispositifs de la classe-atelier qui se trouve menacé. Ainsi, à la suite de sa décision de limiter le nombre d'élèves par ateliers, Marcel Jarry s'interroge : « S'il arrivait un autre élève que faudrait-il sacrifier ? La table d'imprimerie ? La table d'observation ? La table de peinture ou la table de la terre et des émaux, les marionnettes, l'Ariel et tout ce matériel de détail qui simplifie la vie scolaire et témoigne de si grande initiative ?[376] ». Ces questions rhétoriques disent sa pensée puisque chaque atelier supprimé revient à priver les enfants d'un moyen d'expression, et donc d'un outil de leur libération, c'est finalement la pédagogie elle-même qui s'en trouve amputée. Le plan idéal de la classe Freinet devient dans ces conditions un horizon inaccessible.

Face à ces contraintes, certains éducateurs.trices s'adaptent et mettent en place des stratégies et des procédés pour maintenir l'esprit Freinet, malgré les difficultés. René Basset explique alors, dans le cahier de roulement de son circuit, qu'il fait faire de la peinture sans table spéciale : « Ma classe est pleine (j'ai 36 élèves). Chacun dessine à sa place et cela avec une discipline acceptable[377] ». Toutefois, cette solution ne semble pas convaincre Jeanne Vrillon qui lui répond que « c'est quand même une solution de fortune qui n'est pas à

---

[372] *Ibid*., p. 3.
[373] Rouen, Munaé, n° 1987.00854.29, Cahier de roulement, n°1, circuit 13, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 6.
[374] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.9, Cahier de roulement, n°7, circuit 5, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1965-1966, p. 10.
[375] JARRY Marcel, « Utopie ou exigence de la vie », *Art enfantin*, n°29-30, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 14.
[376] *Ibid*., p. 14.
[377] Rouen, Munaé, n° 1987.00854.1, Cahier de roulement, n°2, circuit 12, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 32.

encourager et ne peut être valable que pour celui qui ne peut faire autrement[378] ». Cette tension révèle une forme d'exigence au sein du mouvement, à la fois de pousser chaque éducateur.trice à perfectionner sa pédagogie continuellement – nous y reviendrons – mais également dans ce qui doit être considéré comme répondant aux idéaux Freinet. D'autres éducateurs et éducatrices développent des stratégies plus laborieuses à l'image d'Émilienne Reuge racontant qu'elle est « obligée de déménager tout chaque fois[379] », les élèves étant chargés de réorganiser la classe avant chaque séance d'art enfantin. Elle partage également avec son mari, Lucien Reuge, des volets placés sur les murs qu'ils relevaient légèrement et qui servaient aussi de plan de travail puisque ce dernier reconnait que « changer la disposition de la classe » était « une grosse perte de temps[380] ». De leur côté, Michèle Fouchécourt, à Amboise, a installé « trois plaques de contreplaqué accrochées à une cloison » et ainsi « 6 ou même 9 enfants peuvent peindre[381] » tandis que dans la classe de Georges Delobbe à Mouliets-et-Villemartin « l'unique table, […] devient suivant les besoins, table de calcul, d'observation, de modelage[382] » et les mercredis et samedis après-midi sont réservés à la peinture et aux activités manuelles. Ces adaptations témoignent d'une volonté de maintenir la logique de la classe-atelier malgré des « conditions de limitation effarante d'espace[383] » – pour reprendre les mots de Marcel Jarry – mais ils révèlent aussi le coût considérable en temps et en énergie que ces résistances représentent au quotidien.

Habiter des espaces contraints : fatigue et épuisement des éducateurs.trices

Finalement, c'est parfois d'un certain épuisement dont témoignent les éducateurs et les éducatrices. Annette Métivier confie : « Je suis si découragée par moment que j'ai envie de tout laisser tomber[384] ». Tandis que Marcel Jarry oscille entre les réalités quotidiennes et le rêve de la classe idéale reprenant tout de même qu'« il faut arrêter le rêve sinon la réalité

[378] Rouen, Munaé, n° 1987.00854.1, Cahier de roulement, n°2, circuit 12, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 33.
[379] REUGE Lucien et Emilienne, « L'art enfantin est-il possible dans une école de ville ? », *Art enfantin*, n°70, janvier-février 1974, Archives de l'ICEM, p. 2.
[380] REUGE Lucien et Emilienne, « L'art enfantin est-il possible dans une école de ville ? », *Art enfantin*, n°70, janvier-février 1974, Archives de l'ICEM, p. 2.
[381] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.1, Cahier de roulement, n°1, circuit 4, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 22.
[382] DELOBBE Georges, « Essais d'art dramatique libre », *Art enfantin*, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 8.
[383] JARRY Marcel, « Utopie ou exigence de la vie », *Art enfantin*, n°29-30, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 14.
[384] Rouen, Munaé, n° 1987.00854.29, Cahier de roulement, n°1, circuit 13, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 6.

serait trop décevante[385] ». Paulette Campsitron, quant à elle, ne renonce pas tout à fait mais sa conclusion dit l'ambivalence de cette résistance puisqu'elle souhaite « faire pousser, ne seraient-elles que minuscules et sans parfum, les petites fleurs des prisons[386] ». La métaphore est alors révélatrice des tensions irrésolues entre l'idéal pédagogique qui crée, dans l'espace classe, les conditions de l'émancipation des enfants et les conditions spatiales et matérielles qui en limitent profondément la réalisation. Ces tensions entre l'idéal et le réel ne restent pas sans effet sur la cohésion du mouvement lui-même. Jeannette Le Bohec, dans un article au titre éloquent – « Pourquoi n'en parle-t-on pas ? » – soulève une question que beaucoup semblent taire : « J'ai toujours l'impression de me heurter à un mur quand je parle des mauvaises conditions matérielles de ma classe. Indifférence... impuissance... je ne sais ». Elle suggère même que ceux qui ont quitté le mouvement auraient simplement compris qu'« essayer notre pédagogie dans certaines conditions de travail, était pure folie, pure utopie », préférant ne pas « culpabiliser » plutôt que de s'épuiser à poursuivre des « paradis inaccessibles[387] ». Ce témoignage révèle une tension interne au mouvement entre ceux qui parviennent à mettre en œuvre l'idéal de la classe-atelier et ceux que les conditions matérielles en empêchent. Mais il pointe surtout un paradoxe plus profond : à vouloir libérer les enfants dans un espace qui ne s'y prête pas, c'est l'enseignant.e lui-même qui finit par se trahir. Débordée par le tumulte de sa classe surchargée, Jeannette Le Bohec se retrouve à crier, à houspiller, à renvoyer à sa place l'élève qui vient lui montrer son travail – reproduisant ainsi exactement les gestes d'autorité que la pédagogie Freinet entendait abolir. L'espace contraint ne limite pas seulement la mise en œuvre des ateliers : il contraint l'enseignant lui-même, retournant contre lui les principes d'émancipation qu'il cherchait à incarner. Ces tensions révèlent ainsi que la transformation de l'espace scolaire n'est pas seulement une question éducative, elle est aussi une question politique.

La Maison de l'Enfant : expérimenter un espace scolaire familier

Au-delà de la seule organisation fonctionnelle des ateliers, la pédagogie Freinet porte une ambition plus profonde encore quant au rapport que l'enfant entretient avec l'espace scolaire : faire de la classe non plus un lieu de passage et de contrainte, mais un véritable

[385] JARRY Marcel, « Utopie ou exigence de la vie », *Art enfantin*, n°29-30, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 14.
[386] CAMPSITRON Paulette, « D'une école à l'autre », *Art enfantin*, n°32-33, novembre-décembre 1965, Archives de l'ICEM, p. 3.
[387] LE BOHEC Jeannette, « Pourquoi n'en parle-t-on pas ? », Chantiers 44, n°2, janvier 1973, Archives de l'ICEM, p. 2.

« foyer », une « maison ». C'est le sens du concept de la Maison de l'Enfant, théorisé par Élise Freinet au début des années 1950 dans la continuité de l'art enfantin. Il s'agit de faire de l'école un espace que l'enfant reconnaît comme le sien, qu'il habite au sens plein du terme, et dont il est non seulement l'usager mais le créateur. Tout ce qui entoure la vie des enfants peut en être la matière : « dans le mobilier, les rideaux, les textures, la vaisselle même, l'invention enfantine peut être sa marque[388] ». L'espace scolaire cesse d'être un cadre imposé de l'extérieur pour devenir l'expression visible et tangible de la vie du groupe. Ce concept trouve une incarnation concrète dans les congrès de l'ICEM, où la Maison de l'Enfant constitue un espace à part entière, dans lequel sont présentées les créations des élèves qui meublent et ornent leur classe.



Figure 30 - PORQUET Madeleine, « Congrès de Caen », Art enfantin, n°11-12, juin 1962, archives de l'ICEM, p. 1.

Sur cette photographie (Figure 30) issue du congrès de Caen de 1962, est présenté l'espace consacré à la Maison de l'Enfant où nous retrouvons des éléments illustrant cette idée[389]. Diverses productions enfantines décorent les murs – vaisselles, tapisserie, peinture – les carreaux de la cheminée sont ornés de graphiques d'enfants tandis que sur cette dernière sont exposées quelques poteries et sculptures. Des productions ornent également la lampe, ce qui semble être un paravent, une armoire ainsi que le sol, le tout créant un espace entièrement enrichi par les enfants. Alain Barthot, lors d'un entretien, en a offert deux exemples nous présentant un paravent sur lequel avaient été agrandis des dessins d'enfants, transformant un simple objet du quotidien en une création collective issue de la classe elle-même, et conservé

[388] FREINET Élise, « Notre maison de l'enfant », *L'Éducateur*, n°11, janvier 1958, Archives de l'ICEM, p. 36.
[389] PORQUET Madeleine, « Congrès de Caen », *Art enfantin*, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 1.

précieusement par sa mère après un congrès. Il nous présenta également un guéridon dont le plateau était illustré par un dessin d'enfant sous verre. Ces objets témoignent de la valeur symbolique accordée à ces productions, elles ne sont pas de simples décorations, mais les signes matériels d'une appropriation de l'espace par les enfants. Dans la même perspective, les murs des classes sont recouverts par les productions d'art enfantin, qu'elles soient réalisées par les élèves de la classe, qu'elles étaient envoyées par les correspondants ou qu'elles soient issues des circuits « boule de neige ». Éliane Tavenne décrit ainsi les peintures de ses élèves qui tapissaient « toute une grande surface libre » au fond de la classe, près de l'atelier de peinture, permettant de les contempler « avec beaucoup de recul[390] » et d'y circuler librement. L'espace d'exposition n'est pas pensé comme une vitrine mais comme un lieu de regard partagé, intégré à la vie quotidienne de la classe. Ainsi, sur cette photographie (Figure 31) nous retrouvons divers éléments évoqués précédemment[391]. Les tables sont regroupées en îlots afin de fournir l'espace nécessaire pour accueillir de grandes feuilles blanches, comme celle du second plan, pour la peinture. Il y a toutefois peu de places entre ces différents îlots illustrant l'étroitesse de la classe. Au premier plan, nous apercevons le bac en bois accueillant les pots de diverses couleurs de peinture. Sur les murs, les productions d'art des enfants créent une atmosphère d'atelier d'artistes tandis que les deux petites tables visibles à gauche de la photographie accueillent diverses productions : sculptures, poteries, etc.



Figure 31- LE BOHEC Jeanne, « La musique au congrès de Niort », Art enfantin, n°17-18, mai-juillet 1963, archives de l'ICEM, p. 14.

[390] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.10, Cahier de roulement, n°8, circuit 5, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1966-1967, p. 28.
[391] LE BOHEC Jeanne, « La musique au congrès de Niort », *Art enfantin*, n°17-18, mai-juillet 1963, archives de l'ICEM, p. 14.

Nous retrouvons parfois cette dimension au sein des textes libres des enfants à l'image de celui de Michèle Schumann, élève de l'école publique de Saint-Crespin-sur-Moine (Maine-et-Loire) qui écrit dans son texte intitulé *Ma classe* : « Ma classe est vieille par son âge, mais pour moi, elle est toute jeune et si belle et je l'aime pour la beauté que nous lui rendons, mes camarades et moi ». L'espace classe devient ainsi agréable par le geste collectif de ceux qui l'habitent. Elle ajoute ensuite que la coopérative a obtenu que les murs soient repeints d'une « douce teinte vert-pâle » et que « les peintures […] éclairent les murs de leurs couleurs ». Finalement, elle conclut en résumant l'idéal de la Maison de l'Enfant : « Oui, j'aime ma classe, j'aime ma maison d'école ! Quand j'y vais pour étudier, j'y entre à l'aise[392] ». L'école n'est donc plus un lieu où il faut se rendre pour étudier, mais le prolongement du foyer familial, de la « maison », symbole de sécurité. Le témoignage de Thérèse Vigo ajoute une dimension à ce que la Maison de l'Enfant peut produire comme expérience vécue. Rencontrant en 1992 ses anciens élèves des années 1957-1963, elle se souvient que les « grands », partis en sixième ou en apprentissage, revenaient le samedi après-midi s'intégrer au travail, aider, à terminer les œuvres, ranger, préparer la classe pour « le moment si attendu et solennel de la réunion de la coopérative[393] ». Ce retour volontaire, spontané, dans un espace scolaire que l'on a quitté, dit ce qu'est la Maison de l'Enfant : un lieu auquel on appartient, dans lequel on revient, parce qu'on l'a fait sien.

Faire l'école dehors : la cour et le jardin comme espaces de vie et d'apprentissage

Pour finir, si les locaux scolaires et la classe constituent les espaces premiers des transformations mises en place, le projet pédagogique du mouvement Freinet porte également une vision renouvelée de la cour de récréation et des espaces extérieurs, indissociables de la vie de l'école. En effet, ils sont pensés, à la fois comme des espaces où les enfants peuvent libérer leur corps auquel la classe ne permet pas toujours de se mouvoir librement, nous l'avons vu, mais aussi comme le prolongement des activités naturelles prônées par la pédagogie Freinet. Célestin l'écrivait ainsi : « L'enfant, pas plus que l'animal sauvage n'est fait pour vivre enfermé. Le milieu qui lui convient le mieux c'est la nature. C'est donc la nature que nous mettons à sa disposition[394] ». Cette conviction fonde une conception de l'espace extérieur qui doit permettre aux enfants de poursuivre leurs expérimentations. Dans

[392] Rouen, Munaé, n°0002.08531, SCHUMANN Michèle, « Ma classe », *La nouvelle saison*, école publique de Saint-Crespin sur Moine, n°2, janvier 1959, p. 4.
[393] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 99-102.
[394] FREINET Célestin, L'École Moderne française, *op. cit*., p. 21.

la partie de son œuvre consacrée à la période préscolaire, il décrit ainsi le « jardin des enfants » idéal : Un « terrain spécial où les enfants pourront remuer librement la terre avec des outils appropriés », complété par des locaux accueillant « des animaux domestiques » – vaches, chèvres, poules – et « une salle vivante avec plantes d'appartement, semis en pots, tourterelles, petites exposition de produits selon la saison » issus du potager cultivé par les élèves[395]. Si cette description détaillée concerne les très jeunes enfants qui ne sont encore occupés par les activités purement scolaires – Célestin Freinet précise néanmoins que dans les ateliers à disposition des élèves de l'école primaire, il doit figurer « le travail des champs » et l'« élevage[396] » – confirmant que le jardin de l'école est une composante à part entière de sa pédagogie.

Certaines écoles parviennent à approcher cet idéal. Ainsi, Francine Gouzil, éducatrice à l'école de Pein Air de La Montagne décrit avec un certain lyrisme le jardin de son école qui « attirent bien vite les nouveaux venus ». Les élèves y « admirent le faisan doré à la cape orange et noire ; suivent à pas silencieux Jupiter et Junon, les paons royaux qui se pavanent sur la pelouse », et y observent méticuleusement « les oiseaux dans les arbres, les insectes » et « les fleurs si variées et si riches de couleurs[397] ». L'espace extérieur de l'école apparait alors comme une expérience sensorielle et esthétique offrant aux enfants un contact avec la nature qui enrichit par la suite leur imagination et leurs productions textuelles et artistiques. Les journaux scolaires offrent, en effet, quelques témoignages plus quotidiens de ce que représente cet espace extérieur à la classe dans l'expérience scolaire. À Saint-Priest-la-Feuille, les filles racontent comment le maître, Monsieur Commergnat, envoie « les garçons dans le jardin remuer la terre et détruire les mauvaises herbes […] récolter les légumes présentables » tandis qu'elles se font discrètes afin de ne pas attirer l'attention sur leur « désœuvrement » préférant « le jeu au jardinage » et n'ayant aucun goût pour le « sarclage et le binage[398] ». L'espace extérieur et le travail qu'il nécessite apparaissent comme une activité scolaire, aussi contraignante que peuvent l'être les mathématiques ou la grammaire. Dans les journaux de l'école de Pluméliau, c'est la page consacrée à la vie de l'école qui nous permet d'avoir connaissance de son jardin où nous savons qu'en février et mars 1961 s'y trouvait « du

[395] *Ibid*., p. 22.
[396] *Ibid*., p. 59.
[397] GOUZIL Francine, « Où se cache la source », *Art enfantin*, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 11.
[398] Rouen, Munaé, n°0002.04081, Gros. J., « Un ver de terre », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille, n°4, février-mars 1954, p. 6-7.

mimosa, des camélias, des violettes, des primevères, des jonquilles, du pommier du Japon[399] » tandis qu'à Tenay, le passage d'un violent orage inquiète les élèves voyant que « les haricots étaient couchés à terre, les fraises en partie enterrées[400] ». À Bièvres, encore, les élèves racontent le pique-nique organisé dans le jardin de l'école, faisant de cet espace un lieu de vie et de partage autant que d'apprentissage[401]. Ces textes d'enfants révèlent ainsi comment l'espace extérieur, lorsqu'il est pensé comme un prolongement de la vie de la classe, devient lui aussi un espace d'expression, d'observation et d'appropriation. Le jardin, le potager, les animaux sont des occasions de faire, d'écrire, de représenter, autant de gestes qui s'inscrivent pleinement dans la logique de la classe-atelier et de la Maison de l'Enfant, étendue cette fois au-delà des murs de la salle de classe. Cette conception du rôle de l'architecture scolaire dans les expériences scolaires en pédagogie Freinet se veut précurseur dans la mesure où, comme l'ont montré François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, il faut attendre les chantiers de la fin du XXe siècle pour que les écoles soient davantage intégrées à leur environnement en lien avec l'article 17 de la loi Haby de 1975 : « L'architecture scolaire a une fonction éducative. Elle est un élément indispensable de la pédagogie et favorise le développement de la sensibilité artistique »[402]. À partir des années 1970, les idéaux du mouvement Freinet font progressivement leur entrée dans les discours officiels.

Cette vision d'une école ouverte sur la nature se heurte cependant, une fois encore, à la réalité des écoles de ville, où l'espace extérieur est souvent réduit artificiellement. Dès 1948, le témoignage d'Yvonne Humm pointe cette tension : « Je devenais critique face aux aspects un peu trop bucoliques de la pédagogie recommandée dans l'Éducateur... les problèmes des écoles de ville allaient y apparaître[403] ». L'idéal du jardin, des animaux et de la nature comme prolongement naturel de la classe-atelier est difficile à transposer dans des établissements coincés entre les immeubles, au sein des quartiers qui émergent avec l'urbanisation massive à partir des années 1960. Paulette Campsitron, dans *Art enfantin* en 1965, mesure cet écart à partir de sa propre expérience du passage de la campagne à la ville. Elle y décrit des enfants qui n'ont souvent pour jouer « que la cage de l'escalier, un petit coin de cuisine ou de couloir

---

[399] Rouen, Munaé, n°0002.21108 « Notre vie », *Vent d'Ouest*, école publique de Pluméliau, n°5-6, février-mars 1961, p. 31.
[400] Rouen, Munaé, n°0002.00247, [anonyme], « Un violent orage », *L'écho du Bugey*, école de garçons de Tenay (Ain), n°33, avril-mai 1952, p. 8.
[401] Rouen, Munaé, n° 0002.09495, BRACQ Claude, « Le déjeuner », *Le journal enchanté*, n°21, mars-avril 1972, p. 31.
[402] GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *op. cit*., p. 94.
[403] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 73.

dans l'appartement », et formule que « les enfants des villes sont coupés de la nature. Je les crois moins sensibles à la Vie[404] ». Le journal des parents de l'école Freinet des Fabrettes à Marseille témoigne quant à lui des solutions que certains ont dû inventer pour pallier cette absence : « à l'école, entre les HLM, la route nationale, l'hôpital psychiatrique on ne peut pas, alors nous avons lutté pour partir en "classe-nature" – la première à Marseille en 1970[405] ». Faute d'espace naturel à portée de classe, c'est la classe tout entière qui doit se déplacer vers la nature. Madeleine Porquet, enfin, décrit avec mélancolie comment la ville finit par s'imposer jusque dans l'espace scolaire lui-même : les compétitions de football envahissent les loisirs, la peinture recule, et « l'école avait cessé d'être un havre de paix au sein de la favorable nature... La ville était là, inexorablement destructrice[406] ». L'espace extérieur idéal de la pédagogie Freinet se révèle ainsi, pour les écoles urbaines, un horizon aussi difficile à atteindre que la classe-atelier elle-même.

Il apparait donc que la pédagogie Freinet et les idéaux portés par les éducateurs et les éducatrices du mouvement engagent bien plus qu'une réforme des pratiques d'enseignement ils impliquent une transformation profonde du rapport à l'espace scolaire dans toutes ses dimensions. Des prescriptions théoriques aux témoignages des éducateurs.trices et des élèves en passant par les plans de classes idéalement conçus et les descriptions d'ateliers, c'est une même conviction qui se dessine : l'espace n'est pas un cadre neutre dans lequel la pédagogie se déploie, il en est la condition de possibilité. Supprimer l'estrade, décentrer le bureau de l'instituteur.trice, disposer des ateliers, permettre la mobilité des tables, sont autant de gestes qui portent en eux des intentions libératrices favorisant l'expression des enfants et redistribuant les rapports de pouvoir qui structurent la vie scolaire. Toutefois ces ambitions se heurtent à la réalité d'écoles françaises dont l'architecture, le mobilier, les effectifs sont structurellement hérités d'une conception de l'enseignement que le mouvement Freinet conteste. Des obstacles qui contraignent, limitent et parfois épuisent ces éducateurs et éducatrices jusqu'à les amener à reproduire malgré eux l'autorité qu'ils cherchent à abolir. Ainsi, la volonté du mouvement Freinet de repenser les pratiques pédagogiques entraîne une redéfinition des modalités d'occupation et d'expériences de l'espace scolaire, qui ne saurait être complète sans une redéfinition des temps scolaires.

---

[404] CAMPSITRON Paulette, « D'une école à l'autre », *Art enfantin*, n°32-33, novembre-décembre 1965, Archives de l'ICEM, p. 3.
[405] Rouen, Munaé, n°1987.00781.1, *Nos enfants sont aux Fabrettes*, numéro spécial congrès, avril 1973, p. 6.
[406] PORQUET Madeleine, « Art d'atelier », *Art enfantin*, n°10, mars 1962, Archives de l'ICEM, p. 4.

B. Redéfinir les temps scolaires : une liberté encadrée

La volonté du mouvement et de la pédagogie Freinet d'adapter les apprentissages aux rythmes des enfants ainsi qu'à leurs besoins d'expression conduit à une reconfiguration du temps scolaire. En effet, le fonctionnement en classe-atelier, dans lequel les élèves ne réalisent pas simultanément les mêmes activités, entre nécessairement en décalage avec l'emploi du temps strictement structuré prescrit par les instructions officielles. Sans revenir en détail sur le cadre institutionnel du temps scolaire précédemment présenté, rappelons simplement que les programmes officiels ont, depuis la fin du XIXe siècle, imposé une organisation très contraignante de la journée d'école. Des circulaires et arrêtés successifs ont découpé le temps en tranches disciplinaires minutieusement calibrées – séquences de quinze minutes pour la morale, de quarante-cinq minutes pour la lecture, d'une heure pour le calcul – aboutissant à des semaines pouvant dépasser trente heures de cours, voire trente-cinq avec les activités complémentaires. Cette logique du « temps plein[407] », évoquée par Dominique Julia comme une véritable obsession, et cette forte ritualisation de la journée se sont maintenues tout au long du XXe siècle, même si le volume global a progressivement diminué. Les programmes, toujours plus étendus, imposaient des méthodes expéditives laissant peu de place aux démarches collectives ou aux rythmes individuels des élèves. C'est précisément contre cette rigidité que la pédagogie Freinet a proposé d'autres formes d'organisation, plus souples, notamment à travers des dispositifs comme les plans de travail.

Toutefois, contrairement à ce que peuvent avancer les détracteurs de la pédagogie Freinet, cette organisation du temps, bien que plus souple, repose sur une logique structurée et une répartition pensée. Célestin Freinet détaille longuement cette réflexion dans *L'École Moderne française* et lui consacre également plusieurs articles dans L'*Éducateur*. Il y pose des principes de fond : « Du moment que l'accent passe dans nos classes, de l'acquisition scolastique et minutée, à la vie complexe éducatrice, nous n'avons plus à prévoir ni à présenter des modèles d'emplois du temps stricts auxquels toutes les écoles de notre groupe pourraient se conformer[408] ». Le rejet d'un emploi du temps rigide n'apparait pas comme un manque d'organisation mais une conséquence d'un choix pédagogique. Pour autant Célestin Freinet ne prône pas l'absence de structure au contraire il développe une organisation précise

[407] BECCHI Eggle, JULIA Dominique, *op. cit.,* p. 18.
[408] FREINET Célestin, « Notre pédagogie coopérative », *L'Éducateur*, n°1, octobre 1946, Archives de l'ICEM, p. 13.

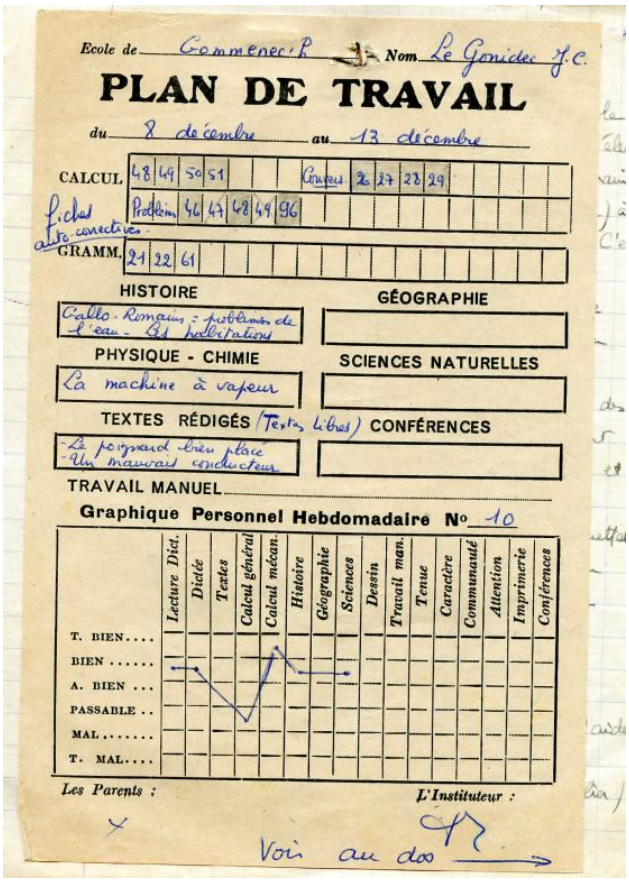
de la journée articulée en de grandes séquences qui suivent les besoins et les capacités des enfants :

> « Le matin à l'arrivée : chant.
>
> 30 minutes environ : texte libre, lecture des textes, mises au point, copie au tableau.
>
> 20 à 30 minutes suivantes : exploitation de ce texte comme centre d'intérêt : morale, grammaire, vocabulaire (chasse aux mots), calcul, expériences scientifiques, etc… Préparation du plan de travail de la journée pour travail en équipe
>
> Avant la récréation : travail complexe, individuel ou par groupes, composition à l'imprimerie
>
> Après la récréation : calcul (collectivement, individuellement ou par équipes). Travail complexe par groupes
>
> Le matin est réservé au travail plus spécifiquement intellectuel, le travail du soir est plus manuel, plus "actif"
>
> Première heure – Étude complexe du milieu local, à l'école ou en dehors. Enquêtes. Expériences. Collections.
>
> Deuxième heure – Travail libre. Fiches auto-correctives. Préparation des conférences. Expériences.
>
> Troisième heure – Lecture et études des documents de correspondances. Séance de "bouche-trou" (leçon formelle pour parer, ou essayer de parer, aux insuffisances scolastiques possibles de nos techniques). Conférences par les enfants. Réponses aux questions. Cinéma ou théâtre.[409] »

Contrairement aux instructions officielles encadrant les journées des élèves de divers niveaux et âges – parfois au quart d'heure près – nous voyons ici que le temps n'est plus découpé par disciplines mais par types d'activités. Chacune d'elle – travail manuel, fiches auto-correctives, enquêtes, expériences, conférence – n'est pas détaillée dans son contenu qui reste libre. De cette perspective, l'expression libre, placée en tout début de matinée, constitue le point de départ à partir duquel s'organise l'ensemble des thématiques abordées dans la journée. De plus, au sein de ce cadre, les enfants sont invités à répondre à leur désir d'expression et à se rendre aux divers ateliers quand le besoin s'en fait ressentir. À ce premier cadre, Célestin Freinet en théorise un second : les plans de travail. Dans la brochure consacrée à cet outil publiée en 1948, il présente le plan de travail comme l'outil central de l'organisation de la classe. Concrètement, il s'agit d'un document que l'enseignant élabore avec ses élèves et qui organise les activités à mener sur la période. Freinet distingue en effet plusieurs échelles :

[409] *Ibid*., p. 13.

« savoir ce que nous avons à faire dans la journée, dans la semaine, dans le mois et dans l'année[410] », en articulant les projets nés de la vie de la classe avec les exigences des programmes officiels. Chaque élève sait ainsi ce qu'il a à faire et peut s'organiser à son propre rythme. Le plan de travail présenté ici (Figure 32) est issu de la classe de CM-CFE d'Yves Thomas à Gommenec'h (Côtes-d'Armor)[411]. Il s'organise sur une semaine – ici du 8 au 13 décembre – et précise les tâches que l'élève a à réaliser dans chaque matière. Le graphique personnel, quant à lui, permet de suivre l'évolution des apprentissages de l'enfant ; il est signé à la fois par l'éducateur.trice et par les parents.


Ecole de Gommenec'h Nom Le Goniden J.C.

PLAN DE TRAVAIL

du 8 décembre au 13 décembre

CALCUL 48 49 50 51 Comptes 26 27 28 29

Problèmes 46 47 48 49 96

fichier auto-correctif

GRAMM. 21 22 61

HISTOIRE : Gallo-Romains : problèmes de l'eau - Les habitations

GÉOGRAPHIE

PHYSIQUE - CHIMIE : La machine à vapeur

SCIENCES NATURELLES

TEXTES RÉDIGÉS (Textes libres) : Le poignard bien placé - Un mauvais conducteur

CONFÉRENCES

TRAVAIL MANUEL

Graphique Personnel Hebdomadaire N° 10

	Lecture Dict.	Dictée	Textes	Calcul général	Calcul mécan.	Histoire	Géographie	Sciences	Dessin	Travail man.	Tenue	Caractère	Communauté	Attention	Imprimerie	Conférences
T. BIEN....																
BIEN																
A. BIEN ...																
PASSABLE ..																
MAL																
T. MAL....																

Les Parents : X

L'Instituteur :

Voir au dos

Figure 32 - Plan de travail. Source : Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°1, Côtes du Nord, 1958-1959, p. 15.

Pour expliquer ce fonctionnement, Célestin Freinet recourt à l'image « de la mère de famille rurale qui, le soir, répartit les tâches du lendemain coopérativement, autant que possible selon les goûts et les tendances de chacun[412] », sans imposer autoritairement mais en tenant compte des nécessités réelles. Ce faisant, il rompt avec la logique des manuels et des programmes

[410] FREINET Célestin, « Plans de travail », *BENP*, n°40, octobre 1948, Archives de l'ICEM, p. 4.
[411] Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°1, Côtes du Nord, 1958-1959, p. 15.
[412] FREINET Célestin, « Plans de travail », *BENP*, n°40, octobre 1948, Archives de l'ICEM, p. 3.

traditionnels qui partent « de la connaissance à acquérir » pour aller vers le travail, là où lui place « le travail à la base de l'activité, les connaissances n'en étant qu'une manifestation subséquente[413] ». Il ne s'agit donc pas d'une « liberté idyllique », mais d'un « milieu d'ordre et de discipline créateurs[414] », où la structure du temps scolaire naît des besoins réels des élèves plutôt que de s'imposer à eux de l'extérieur. Toutefois, cet ordre connait parfois des résistances dans les pratiques quotidiennes. Paul Le Bohec confie « douter de l'importance du plan de travail en cours élémentaire 1ère année[415] », Emile Orain avoue n'avoir « jamais réussi à y passionner les élèves[416] » et chez Madame Cheré « les plans de travail avec 38 élèves sont impossibles[417] ». Les difficultés semblent particulièrement marquées avec les plus jeunes : Thomas Henri Le Carquois dit avoir « vraiment essayé » mais juge l'outil « impossible[418] » au C.E, un constat que partage Yves Thomas[419]. De la même manière que de nombreuses techniques Freinet, le plan de travail comme outil d'organisation du temps se veut soumis à des réalités telles que l'âge des élèves, l'effectif de la classe ou encore les conditions dans lesquelles il est mis en œuvre.

Si les principes théoriques du plan de travail dessinent une organisation cohérente et équilibrée, les témoignages des éducateurs et des éducatrices du mouvement révèlent combien cet équilibre est parfois difficile à tenir dans les réalités quotidiennes. Ainsi, Yvette Arnault confie dans le cahier de roulement, avoir réduit l'éducation physique quotidienne à une demi-heure chaque matin et s'interroge sur sa suppression les samedis matin afin de parvenir à « maintenir un équilibre entre disciplines intellectuelles, artistiques et physiques[420] ». Un souci d'équilibre qui dit la tension quotidienne qu'il peut exister entre les différentes et nombreuses composantes de la pédagogie Freinet. Marcelle Roumillac répond à cette dernière disant avoir voulu « en faire autant qu'avant avec 2 fois moins de temps » ce qui a eu pour conséquence de produire « nervosité dans la classe, passif éternel et inefficacité[421] ». La surcharge, loin de libérer les élèves, semble alors les paralyser. Ce constat rejoint celui de Gabriel Le Coq qui écrit à *L'Éducateur*, en 1961-1962, avoir renoncé à organiser le travail

[413] *Ibid*., p. 3.
[414] *Ibid*., p. 1.
[415] Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°1, Côtes du Nord, 1958-1959, p. 9.
[416] Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°1, Côtes du Nord, 1958-1959, p. 12.
[417] Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°2 (suite), Côtes du Nord, 1958-1959, p. 40.
[418] Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°2 (suite), Côtes du Nord, 1958-1959, p. 46.
[419] Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°1, Côtes du Nord, 1958-1959, p. 14.
[420] Rouen, Munaé, n°1987.00851.16, Cahier de roulement, n°14, circuit 5, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1969-1970, p. 76.
[421] Rouen, Munaé, n°1987.00851.16, Cahier de roulement, n°14, circuit 5, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1969-1970, p. 82.

« sur la base de l'intérêt du moment », jugeant la tâche « si difficile » qu'elle lui parait inaccessible. Contraint d'assumer « l'étude du français, y compris la lecture et les fichues dictées », d'accorder au dessin et au chant « la place nécessaire » et de tenir les programmes en vue du Certificat d'Études Primaires, il confie qu'il lui « faudrait trop de temps pour faire travailler selon les fiches-guides[422] ». Ces témoignages montrent que la pédagogie Freinet, si elle propose une alternative cohérente à l'ordre traditionnelle, nécessite une organisation considérable et exigeante dont il parait parfois difficile de s'acquitter pleinement.

La question de la peinture cristallise particulièrement bien cette tension. Elle est, dans les témoignages, l'activité qui résiste le plus à toute planification rigide, et dont les enseignant.e.s cherchent sans cesse à préserver la spontanéité tout en l'intégrant dans le cadre contraint de la journée scolaire. Les solutions trouvées sont révélatrices de cette difficulté. Certains organisent un système par tranches d'âge à l'image de Suzanne Bourot à Bouresse (Vienne) chez laquelle « les 3 et 4 ans peignent quand ils veulent », tandis que les plus grands « les SE, CP, CE, peuvent aller à la table de peinture quand ils ont un moment libre » – mais l'éducatrice ajoute aussitôt, qu'« en général ils n'aiment pas beaucoup cela parce que je les rappelle pour faire "autre chose" avant que leur envie de peinture soit satisfaite et ils ne sont pas contents[423] ». D'autres fixent une plage quotidienne dédiée comme Monsieur et Madame Coutant à Châteauroux (Indre) : « tous les jours entre 3h30 et 4h30 un groupe d'enfants peint » – tout en reconnaissant que, dans les faits, les élèves « peignent presque tous chaque jour[424] », débordant ainsi le cadre officiel. Marguerite Merklen, dans son témoignage, décrit quant à elle une solution intermédiaire : l'élève qui a fini son travail peut sortir son cahier de dessin « pour ne pas distraire toute la classe par des allées et venues vers le matériel de peinture », réservant ainsi la peinture proprement dite à la fin de journée « quand l'essentiel du travail de la journée étant fait[425] ». Georges Delobbe formule peut-être le plus clairement le paradoxe que tous affrontent : « Il serait vain de dire à un moment bien précis de la journée : dessinez ce que vous voulez, si par ailleurs ce complexe de libre expression n'était que lettre morte » – et pourtant, les contraintes matérielles l'obligent à « réserver de grands moments à

[422] FREINET Célestin, « Questions et réponses », *L'Éducateur*, n°10, mars 1946, Archives de l'ICEM, p. 19.
[423] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.1, Cahier de roulement, n°1, circuit 4, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1973, p. 7.
[424] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.1, Cahier de roulement, n°1, circuit 4, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1973, p. 9.
[425] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 82.

la peinture », les mercredis et samedis après-midi, quand « l'unique table[426] » de la classe se libère. Danielle Agaesse, enfin, tire le bilan de cette impossibilité à trouver le bon moment puisque, voulant réserver les matinées au travail du français et de calcul, les séances placées « en dernière heure » lui valent « de nombreuses peintures non terminées et non reprises », parce que « pour plusieurs enfants, ce n'est pas le moment de création picturale[427] ». Derrière ces ajustements, des tensions apparaissent dans l'organisation de l'emploi du temps. Les techniques d'expression libre, telles que la peinture ou le dessin, doivent permettre aux enfants de répondre à leurs besoins créateurs, qui prennent parfois la forme de pulsions, d'élans spontanés nécessitant une réalisation immédiate. S'ils essaient de préserver cette spontanéité, les éducateurs et éducatrices sont soumis aux contraintes de l'espace et à la nécessité de préserver l'équilibre entre les différentes matières scolaires pour assurer une formation complète aux futurs adultes qu'ils deviendront. Dès lors, la liberté s'inscrit finalement dans des cadres spatio-temporels définis.

Finalement, ce qui interpelle à la lecture des témoignages, c'est que la pédagogie Freinet tend à produire une dilatation du temps scolaire dans la mesure où le cadre de l'école et ses horaires ne suffisent plus à contenir ce qui s'y passe. Ainsi, en 1964, Thérèse Vigo raconte aux lecteurs d'*Art enfantin* qu'à partir de juin ses élèves « décidèrent pour jouir d'une tranquillité absolue de rester chaque soir après la classe » pour travailler leurs graphismes et leur céramique. Puis, le four à émail d'une consœur ne devenant disponible qu'après les vacances, la décision fut prise « à l'unanimité » de rester pendant l'été : « libérées de toute obligation scolaire, nos journées se passaient à dessiner, émailler, décorer ». Les élèves travaillaient jusqu'à ce qu'une maman vienne frapper à la porte pour rappeler qu'« il faut souper » et les mains « à regret lâchaient le pinceau[428] ». Absorbés par leurs activités et leurs créations, les enfants ne semblent plus distinguer le temps scolaire du temps hors de l'école, notamment à la maison, illustrant la place nouvelle que l'école peut occuper. Elle n'apparait plus comme une contrainte, mais comme un espace de leur vie d'enfant, dans le prolongement du foyer. Ce débordement concerne autant les élèves que leurs enseignant.e.s. Raymond Jardin reconnaît que, bien qu'il y ait gagné une « classe vivante, heureuse, ouverte sur le

[426] DELOBBE Georges, « Essais d'art dramatique libre », *Art enfantin*, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 8.
[427] AGAESSE Danielle, « Le parti pris du maîtres », *Art enfantin*, n°76, mars-avril 1975, Archives de l'ICEM, p. 3.
[428] VIGO Thérèse, « Notre exposition de fin d'année », *Art enfantin*, n°23-24, mai-août 1964, Archives de l'ICEM, p. 11.

monde extérieur », cela lui a demandé « une énorme somme de travail : fichiers à fabriquer, livres de base à lire, fichiers auto-correctifs à perfectionner, réunions, fouilles le jeudi avec des volontaires, voyages, théâtre, etc...[429] ». En effet, la pédagogie Freinet ne se limite pas à un changement de méthode au sein de la classe, elle implique une refonte complète du rapport au métier, qui déborde largement sur le temps personnel des enseignant.e.s, comme nous avons déjà pu l'évoquer. Au-delà de la classe, l'engagement dans le mouvement prolongeait encore cet investissement – stages, conférences, accueil d'instituteur.trice en formation, participation à la vie coopérative du mouvement – c'est un engagement complet que décrit Raymond Jardin. Dans une lettre conservée au Munaé et adressée à son ami et camarade Jean Robert, un éducateur de l'Eure – dont nous n'avons pas le nom – décrit l'amical post-scolaire comme « ce qu'il y a de plus tuant dans nos occupations », exigeant d'être « à la fois organisateur, metteur en scène, acteur, poète, musicien, peintre, décorateur ». Il ajoute quelque peu épuisé : « c'est effrayant, voilà sept ans que ça dure, vivement la retraire[430] ». L'humour ne masque pas la réalité, pratiquer la pédagogie Freinet suppose un engagement qui excède les obligations statutaires de l'enseignant, engagement rendu d'autant plus difficile par l'accumulation de certaines contraintes.

III. Des idéaux émancipateurs confrontés aux réalités des expériences des années 1950 et 1960 : contraintes matérielles, limites économiques et discontinuités des parcours scolaires

Des expériences émancipatrices à l'épreuve des réalités économiques : éducateurs.trices et élèves entre adaptations, contraintes et débrouillardises

Les développements précédents ont déjà laissé entrevoir les obstacles auxquels se heurtent les praticiens de la pédagogie Freinet et leurs élèves : sureffectifs des classes, locaux inadaptés à une organisation coopérative de l'espace ou encore multiplicité des techniques à maîtriser simultanément. Ces difficultés ne sont pas sans lien avec une réalité qui les sous-tend et les conditionne en grande partie, à savoir le manque de moyens économiques. Si l'expression libre et la réorganisation du temps et de l'espace s'imposent comme des leviers des idéaux portés par le mouvement Freinet pour la libération individuelle des enfants et celle des éducateurs.trices dans leur métier, leur mise en œuvre suppose des ressources matérielles

[429] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 57.
[430] Rouen, Munaé, n°2024.17.4, Lettre d'un instituteur à un ami instituteur, Les Herbiers, 1952.

que l'institution scolaire ne fournit pas toujours. Les contraintes financières ne se contentent pas d'entraver ponctuellement les expériences Freinet, elles en définissent parfois les limites rappelant que toute ambition pédagogique reste tributaire des conditions économiques dans lesquelles elle s'inscrit.

Comme nous l'avons souligné précédemment, la pédagogie Freinet repose sur la conviction fondamentale que chaque enfant doit pouvoir trouver le médium par lequel il s'exprime le mieux et développe ses compétences le plus librement. Cette ambition suppose cependant une abondance de matériel qui constitue, en elle-même, une exigence économique considérable. Guy Goupil en dresse un inventaire saisissant lorsqu'il évoque, parmi les outils jugés « indispensables à l'individualisation de l'enseignement », aussi bien « les fichiers, les bandes enseignantes, les cahiers autocorrectifs » que tout l'équipement lié à l'imprimerie – « les presses, les polices de caractères, les encres typographiques » – sans oublier le matériel de travaux manuels – « le filicoupeur, le pyrograveur, les gouges et le lino pour la linogravure » – le matériel pour l'art enfantin – « les gouaches en poudre ou en pâte, les pinceaux, les encres » – ou encore « le matériel audio-visuel comme le magnétophone C.E.L[431] ». La liste, loin d'être exhaustive, illustre à quel point la classe Freinet est un espace matériellement dense, où la diversité des outils est la condition même de la diversité des apprentissages. Cette exigence ne se limite pas aux activités d'expression : elle s'étend à l'ensemble des disciplines. Gabriel Le Coq le montre dans le cahier de roulement de son circuit consacré au calcul qui requiert, selon lui, « un véritable bric-à-brac » d'objets – « cette ficelle, ce vieux verre à pied ébréché, ces bidons, ce tube d'aspirine, ces plaques de liège, d'acier, de granit, cette bouteille de Périer », etc. – des « instruments de mesures[432] », tels que balances, éprouvettes ou pied à coulisse, auxquels s'ajoute un fichier documentaire régulièrement mis à jour. Ce foisonnement matériel apparait comme la traduction du principe Freinet selon lequel l'enfant apprend par le tâtonnement expérimental, c'est-à-dire par le contact direct et varié avec le monde. Dès lors, la richesse ou la pauvreté du matériel disponible conditionne directement l'étendue des possibles offerts à chaque élève, et donc la portée réelle de la libération individuelle que la pédagogie promet.

Or, si le matériel et les outils sont les conditions de réussite de la pédagogie Freinet, les témoignages des enseignant.e.s révèlent qu'elles sont parfois difficiles à remplir. C'est en

[431] GOUPIL Guy, *Pédagogie Freinet. Le mouvement en Mayenne*, op. cit., p. 47.
[432] Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 1960-1961, p. 59.

grande partie le cas à la fin des années 1940 et durant les années 1950, profondément marquées par les difficultés de l'après-guerre. Mimi Thomas, qui devient institutrice en 1945, décrit sa toute première classe où il n'y avait « aucun matériel, quelques vieux bouquins, pas de combustible pour le feu, des vitres cassées aux fenêtres[433] ». En effet, Matthieu Devigne, dans ses travaux consacrés à « la convalescence des écoles et des écoliers » montre que la Seconde Guerre mondiale a entrainé des destructions massives : selon un bilan établi en mai 1946 plus de 4 300 classes primaires élémentaires et maternelles ont été entièrement anéanties et près de 4 600 autres sont gravement endommagées[434]. Les régions les plus touchées sont celles qui ont servi de théâtre aux opérations militaires telles que la Normandie où le bilan fait état d'une centaine d'écoles détruites dans le Calvados et dans la Manche. Face à l'urgence, les solutions sont précaires et les élèves sont installés dans les salons et cuisinent des maisons, dans des granges ou des cafés. Les écoliers sont parfois assis sur des caisses de munitions vides et les ardoises des toits bombardés sont récupérées pour faire la classe. De plus, les reconstructions des écoles pourtant planifiées dès les années de guerre, tardent à se concrétiser, d'abord parce que les municipalités utilisent les crédits alloués pour d'autres dépenses mais aussi parce que la lourdeur administrative considérable rend les procédures d'obtention de subventions longues et compliquées. Au-delà des bâtiments détruits et endommagés, l'état général des écoles préexistantes se voulait déjà alarmant avant la guerre et la majorité des écoles construites entre 1890 et 1910 sont mal entretenues, voire hors d'usage. C'est dans ce cadre qu'enseignent nombre d'éducateurs et d'éducatrices dans les années qui suivent la fin de la guerre, ce qui explique d'autant plus combien la multiplicité du matériel nécessaire en pédagogie Freinet peut constituer une charge difficilement soutenable.

Ces difficultés matérielles et économiques doivent également être replacées dans le contexte des tensions persistantes entre école publique laïque et école privée catholique au lendemain de la guerre. Dans de nombreux espaces ruraux, les municipalités jouent un rôle central dans l'attribution des ressources scolaires et certains maires privilégient ouvertement les établissements confessionnels. Les conditions d'enseignement dans l'école publique peuvent alors devenir particulièrement précaires, non seulement en raison des pénuries de l'après-guerre, mais aussi à cause de rapports de force politiques et idéologiques locaux. Le témoignage de Mimi Thomas illustre cette situation puisqu'au-delà de l'insalubrité des locaux

[433] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 9-10.
[434] DEVIGNE Matthieu, « Chapitre 5. La convalescence des écoles et des écoliers », *L'école des années noires (1938-1948). Une histoire du primaire en temps de guerre*, Paris, PUF, p. 215-161.

de l'école, elle y décrit la disparition de tables « par décision du maire pour l'école catholique du bourg ». À cette précarité s'ajoute une hostilité symbolique envers l'école publique dans la mesure où, tout juste arrivée à Portsall (Finistère), les villageois refusèrent de lui louer une chambre puisqu'elle enseignait dans l'école publique, et la centaine d'enfants de l'école privée qualifiait celle-ci de « Skol an diaoul » (« école du diable » en breton)[435]. Le manque de moyens apparaît donc aussi comme le produit d'un ancrage local des oppositions entre école laïque et école confessionnelle, où les arbitrages budgétaires municipaux participent à fragiliser davantage encore les enseignants du public. Le récit de Maurice Pigeon confirme cette dimension politique des difficultés scolaires. Il évoque un maire « d'esprit quasi-féodal » pour lequel l'école publique représente « le symbole insupportable de l'État républicain et laïc[436] ». L'absence d'entretien des bâtiments scolaires depuis plusieurs décennies témoigne alors moins d'un simple défaut de gestion que d'une forme de désengagement idéologique vis-à-vis de l'école publique. Les jeunes éducateurs et éducatrices doivent ainsi composer avec un environnement social hostile qui rend d'autant plus difficile la mise en place d'une pédagogie Freinet, exigeant du matériel, du temps et un investissement quotidien important. Dans ses analyses consacrées aux enjeux scolaires de l'après-guerre, Matthieu Devigne démontre que les tensions entre l'école publique et l'enseignement privé ne s'éteignent pas avec la Libération, mais ressortent au contraire de la guerre « durablement maculées par l'épisode vichyste[437] ». Loin de s'apaiser, le débat public sur cette question « ne tarde pas à s'envenimer à nouveau[438] » au sein de la société démocratique en reconstruction. Cette persistance des rivalités s'appuie sur un constat démographique alarmant pour l'État – une nette déprise du public face à une augmentation des effectifs du privé durant les « années noires » – ainsi que sur un dilemme financier qualifié de « proprement cornélien » concernant le maintien ou non des subventions accordées par Vichy. L'auteur souligne ainsi que la « liquidation du passif[439] » du régime précédent fait de la question scolaire l'un des enjeux les plus délicats et conflictuels de l'après-guerre, ravivant une véritable « guerre scolaire[440] » marquée par une recrudescence progressive des tensions locales et nationales. Toutefois, les tensions économiques ne trouvent pas toujours leur origine dans les rapports conflictuels avec la

[435] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien*, *op. cit*., p. 10.
[436] *Ibid*., p. 13.
[437] DEVIGNE Matthieu, « Chapitre 6. Quelle École tirer des décombres ? Les enjeux de l'après-guerre », *op. cit*., p. 264.
[438] *Ibid*., p. 264.
[439] *Ibid*., p. 264.
[440] *Ibid*., p. 265.

municipalité mais peuvent également surgir au sein même des établissements, lorsque l'éducateur.trice Freinet se trouve entouré de confrères et consœurs pratiquant une pédagogie dite traditionnelle. Dans ce cas, les crédits alloués à l'école doivent être partagés entre tous, et il devient difficile, voire impossible de revendiquer une dotation supérieure au nom d'une pédagogie dont la dimension matérielle est précisément ce qui la distingue. Dans leur école de Châteauroux, Monsieur et Madame Coutant, regrettent que contrairement à « ces veinards d'instituteurs de campagne qui font à peu près ce qu'ils veulent avec les crédits alloués », ils se voient, eux, contraints de renoncer à l'achat de certains matériels à l'image des « peintures CEL demandées depuis plusieurs années[441] ». Le matérialisme de la pédagogie Freinet sert alors d'argument à ses accusateurs – qu'ils soient des pairs ou de la hiérarchie nous y reviendrons – dénonçant des dépenses excessives ou futiles.

Les éducateurs et éducatrices engagés dans la pédagogie Freinet ont conscience que les difficultés économiques et matérielles limitent la mise en œuvre de leurs pratiques pédagogiques. Le manque de moyens n'apparaît pas seulement comme une contrainte extérieure, mais comme un obstacle direct à l'expérience éducative qu'ils cherchent à construire. Eliane Tavenne souligne par exemple dans le cahier de roulement de son circuit « boule de neige » : « Cette année, nous n'avons commencé à peindre que depuis peu de temps seulement car nous ne possédons pas encore de grande table de peinture[442] ». Revenant à l'idée précédemment évoquée dans le développement sur l'espace scolaire, l'éducatrice énonce ici que le manque de mobilier ou de matériel spécialisé retarde certaines activités pourtant centrales dans une pédagogie d'expression et de création. Cette idée est explicitement formulée par Michel Pellissier lorsqu'il rappelle que Célestin Freinet lui-même savait que ses techniques pédagogiques nécessitaient « des conditions de travail, de crédits, d'espace et d'effectifs hors desquelles on allait à l'échec[443] ». La réussite de la pédagogie Freinet dépend donc étroitement de conditions économiques matérielles favorables : disposer d'espace pour les ateliers, de matériel adapté, de temps et d'effectifs permettant un accompagnement individualisé. Sans ces conditions, les ambitions émancipatrices de la pédagogie se heurtent rapidement aux réalités de l'école publique. Les témoignages publiés dans *Art enfantin* rendent particulièrement visibles ces tensions entre idéal pédagogique et contraintes

[441] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.1, Cahier de roulement, n°1, circuit 4, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 9.
[442] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.4, Cahier de roulement, n°1, circuit 5, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 28.
[443] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien*, *op. cit*., p. 7.

matérielles. Mademoiselle Arcier évoque ainsi le manque d'espace permettant aux enfants de travailler en atelier aux heures de leur choix mais « pas d'argent surtout » les obligeant à travailler avec des « matériaux pauvres ». Malgré cela, elle insiste sur la nécessité de préserver la créativité enfantine, affirmant que « le don de création est certainement la pierre d'angle de toute pédagogie efficiente ». Les techniques de libre expression apparaissent alors comme une manière de maintenir vivante l'expérience créatrice malgré les « contingences limitatives de la communale[444] ». Le témoignage de Zénaïde Barthot va dans le même sens lorsqu'il évoque les « dépenses exorbitantes, classe surchargée, matériel inadapté, malveillance, fatigue[445] » auxquelles les éducateurs doivent faire face sans pour autant abandonner leurs pratiques pédagogiques. Ces difficultés se traduisent également dans les productions pédagogiques elles-mêmes. Raymond Dufour dans l'Oise reconnaît ainsi que les résultats de certaines expériences de peinture libre restent « décevants » comparés à ceux d'écoles mieux équipées considérant que leurs « échecs ont été d'ordre purement matériel ou technologique ». Il attribue directement ces limites aux « mauvais matériaux, mauvais papier, mauvaise peinture, pinceaux sales[446] ». Les inégalités de moyens deviennent alors visibles jusque dans les journaux scolaires ou les productions artistiques des enfants, dont la qualité matérielle varie fortement selon les ressources disponibles dans les classes. Certains journaux demeurent très modestes dans leur fabrication, comme *L'écho du château* (Haut-du-Them-Château-Lambert – Haute-Saône), rédigé à la main et d'une qualité matérielle fragile (Figure 33), ou encore *Gazouillis d'hirondelles* (Issoudun-Létrieix – Creuse), mêlant écriture manuscrite et impression sommaire accompagnée de dessins sobres aux fines lignes noires.

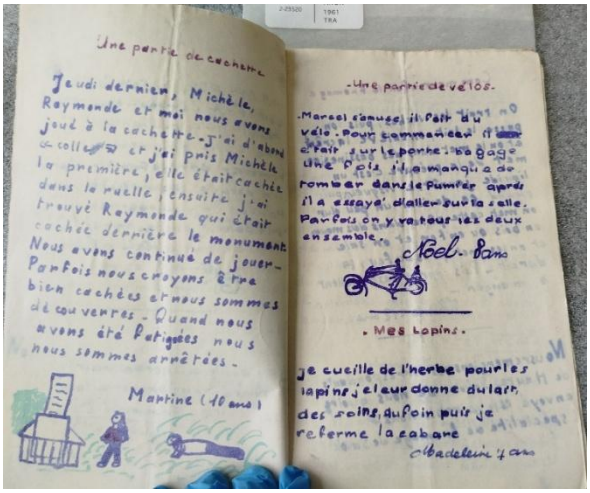
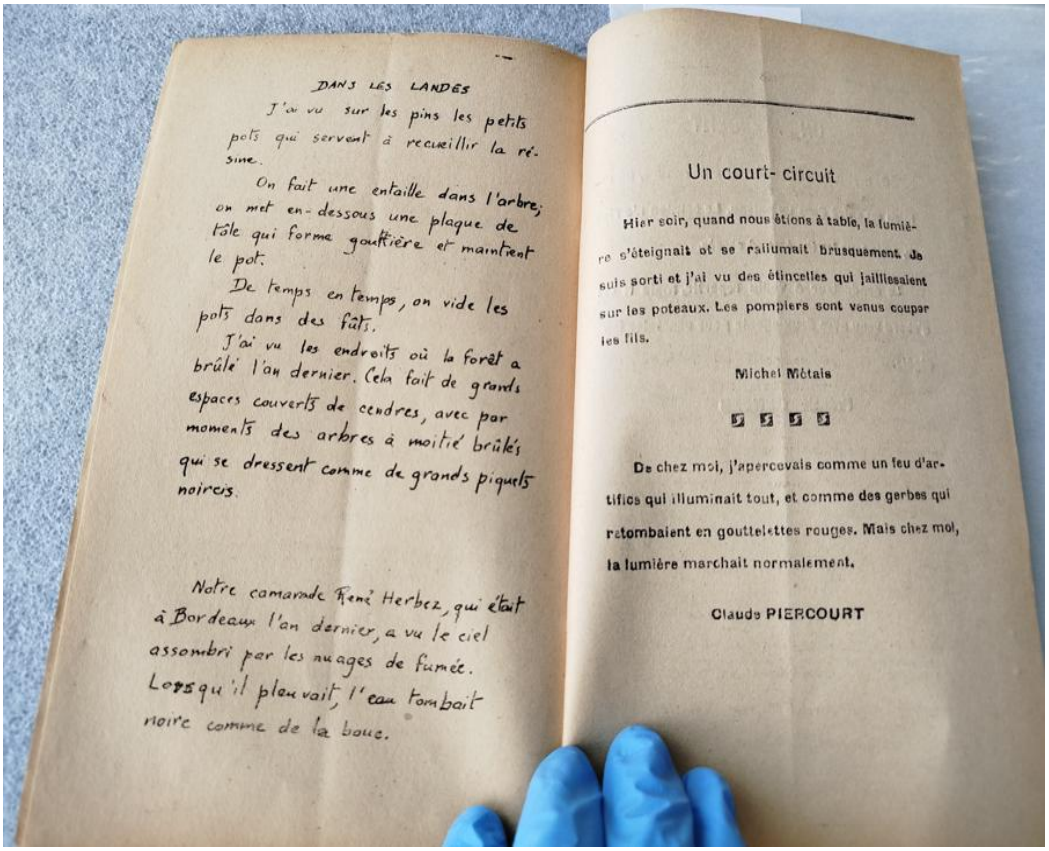


Figure 33 - Rouen, Munaé, n°0002.23520, L'écho du château, école de Château Lambert, n°7, mai 1961, p.2-3.

[444] ARCIER Mlle, [sans titre], *Art enfantin*, n°3-4, juin 1960, Archives de l'ICEM, p. 12-13.
[445] BARTHOT Zénaïde, [sans titre], *Art enfantin*, n°3-4, juin 1960, Archives de l'ICEM, p. 36-37.
[446] DUFOUR Raymond, « Limiter les dégâts », *Art enfantin*, n°6, mars 1961, Archives de l'ICEM, p. 7.

D'autres alternent également entre textes manuscrits et imprimés, à l'image de *Cocorico !* (Rosny-sous-Bois – Île-de-France), *Vire et vire et cerf-volant* (Marseille – Bouches-du-Rhône) ou encore *En haut des theurées*, (Montceau – Saône-et-Loire) révélant des moyens techniques limités et une production artisanale (Figure 34).



DANS LES LANDES

J'ai vu sur les pins les petits pots qui servent à recueillir la résine.

On fait une entaille dans l'arbre; on met en-dessous une plaque de tôle qui forme gouttière et maintient le pot.

De temps en temps, on vide les pots dans des fûts.

J'ai vu les endroits où la forêt a brûlé l'an dernier. Cela fait de grands espaces couverts de cendres, avec par moments des arbres à moitié brûlés qui se dressent comme de grands piquets noircis.

Notre camarade René Herbez, qui était à Bordeaux l'an dernier, a vu le ciel assombri par les nuages de fumée. Lorsqu'il pleuvait, l'eau tombait noire comme de la boue.

Un court- circuit

Hier soir, quand nous étions à table, la lumière s'éteignait et se rallumait brusquement. Je suis sorti et j'ai vu des étincelles qui jaillissaient sur les poteaux. Les pompiers sont venus couper les fils.

Michel Métais

De chez moi, j'apercevais comme un feu d'artifice qui illuminait tout, et comme des gerbes qui retombaient en gouttelettes rouges. Mais chez moi, la lumière marchait normalement.

Claude PIERCOURT

Figure 34 - Rouen, Munaé, n°0002.29006, Cocorico !, école de garçons de Rosny-sous-Bois, n°1, octobre 1950, p. 10-11.

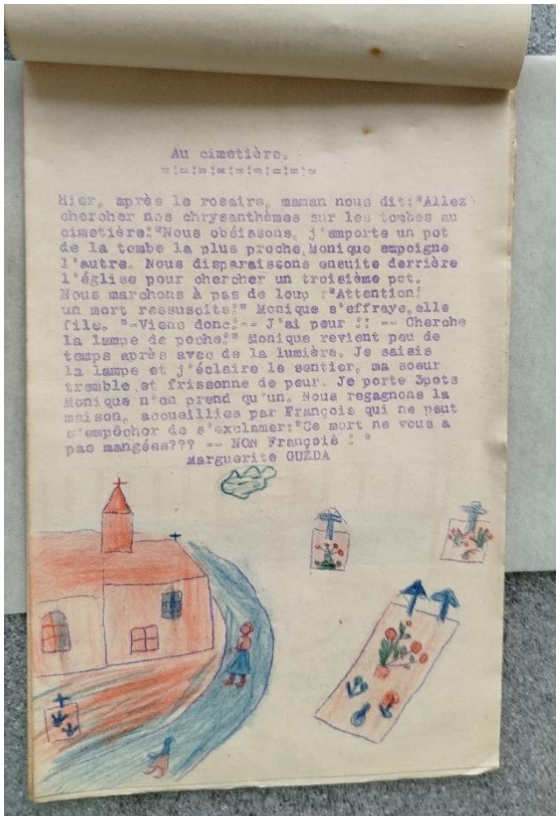
À l'inverse, certains journaux témoignent de ressources matérielles plus importantes et d'une maîtrise technique plus aboutie. *Vent d'Ouest* (Pluméliau – Morbihan) et *En haut des theurées* n'utilisent qu'une page sur deux, laissant le verso vierge, ce qui conduit parfois à des journaux scolaires atteignant une cinquantaine de pages et témoigne d'une certaine aisance dans l'accès au papier. Tandis que *Le Rameau d'Olivier* (La-Fare-Les Oliviers – Bouches-du-Rhône) ou *Les amis de la pierre folle* (Saint-Priest-la-Feuille – Creuse) proposent des textes bien imprimés, accompagnés de linogravures ou d'illustrations en couleurs particulièrement soignées (Figure 35).



Jeudi matin, mon frère et moi, nous nous hâtions vers la ferme de nos patrons quand, au bord de la route, nous entendîmes un bruit insolite: une sorte de gréillement qui venait du haut d'un châtaignier. Mon frère me confia à voix basse :
— « On dirait une feuille morte qui tombe. »
J'observai la cime de l'arbre cherchant à découvrir entre les ramilles échevelées ce qui venait de rompre la paix du chemin.
Tout à coup je distinguai une petite chose vivante descendant selon une ligne qui en accentuait l'élancement. La queue touffue plissait en zigzag un peu à la suite de son corps allongé au bas duquel le dé couvris deux oreilles dressées et pointues.
— « Un écureuil ! m'écriai-je.
Il atteignit le sol, il s'arrêta, balaya d'un rapide [illegible] les points de son horizon avant de se lancer sur l'herbe douce.

Figure 35 - Rouen, Munaé, n°0002.4077, Les Amis de pierre folle, école publique de Saint-Priest-la-Feuille, n°4, février-mars 1951, p. 14-15.

Des journaux comme *L'écho du Bugey* (Tenay – Ain) ou *Écho des oies et des canards* (Munwiller –Haut-Rhin) occupent une position intermédiaire, combinant impression et dessins réalisés à la main (Figure 36).



Au cimetière.

Hier, après le rosaire, maman nous dit: "Allez chercher nos chrysanthèmes sur les tombes au cimetière!" Nous obéissons, j'emporte un pot de la tombe la plus proche, Monique empoigne l'autre. Nous disparaissons ensuite derrière l'église pour chercher un troisième pot. Nous marchons à pas de loup : "Attention! un mort ressuscite!" Monique s'effraye, elle file. "-Viens donc!-- J'ai peur !! -- Cherche la lampe de poche!" Monique revient peu de temps après avec de la lumière. Je saisis la lampe et j'éclaire le sentier, ma soeur tremble et frissonne de peur. Je porte 3pots Monique n'en prend qu'un. Nous regagnons la maison, accueillies par François qui ne peut s'empêcher de s'exclamer: "Ce mort ne vous a pas mangées??? -- NON François ! "

Marguerite GUZDA

Figure 36 - Rouen, Munaé, n°0002.23240, Echo des oies et des canards, école mixte de Munwiller, n°?, décembre 1956, p. 3.

Ces journaux scolaires sont parfois menacés de disparition, alors même qu'ils constituent l'un des fondements de la pédagogie Freinet. Ainsi, pour l'année scolaire 1961-1962, les garçons de l'école publique d'Ozolles (Saône-et-Loire) expriment en première page de leur premier journal : « Bonjour à tous. Après un long silence, notre journal réussit à réapparaitre, malgré des difficultés techniques considérables, et nous reprenons la publication des rapports restés en souffrance[447] ». Bien qu'il ne soit pas précisé de quelles difficultés techniques il s'agit – manque d'encre, imprimerie défectueuse, manque de temps – nous voyons ici que la réalisation d'un journal scolaire implique des moyens et des outils qui ne s'imposent pas naturellement. Ces différences matérielles montrent que toutes les classes Freinet ne disposent pas des mêmes possibilités techniques et économiques, ce qui influence directement les formes de libre expression accessibles aux enfants. Derrière l'idéal d'une pédagogie fondée sur l'expression libre et la créativité se dessine ainsi une réalité plus contrastée, où l'accès aux outils matériels conditionne en partie les possibilités mêmes de l'expérience éducative. Or, les travaux sociologiques qui ont étudié les conditions de la réussite de l'échec scolaire dès les années 1980 ont montré que les contraintes économiques ne sont pas sans conséquences. Les succès des élèves et les contraintes économiques qui pèsent sur la mise en œuvre des techniques Freinet ne sont donc pas sans incidence sur les élèves eux-mêmes. Les travaux de Jean-Claude Forquin sur les inégalités scolaires éclairent cet enjeu, montrant que parmi les facteurs susceptibles d'expliquer les disparités de réussite entre établissements, il pointe notamment le fait que « certains établissements disposeraient de plus de crédits, de meilleurs équipements, de meilleurs enseignants que d'autres[448] ». Surtout, il relève que les performances des enfants issus des groupes les plus défavorisés sont « plus dépendantes que celles de leurs condisciples des variations dans les ressources éducatives des établissements[449] ». Le manque de moyens frappe donc en premier lieu les élèves que la pédagogie Freinet entend précisément émanciper, révélant une contradiction profonde entre les ambitions libératrices du mouvement et les réalités économiques dans lesquelles il s'insère.

---

[447] Rouen, Munaé, n°1987.00680.4, *So comberot'se*, école publique de garçons d'Ozolles (Saône-et-Loire), n°1, 1961-1962, p. 1.
[448] FORQUIN Jean-Claude, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussites scolaires et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, n°59, 1982, p. 56.
[449] *Ibid*., p. 57.

Face aux difficultés économiques et matérielles rencontrées dans les classes, les éducateurs et éducatrices Freinet sont souvent amenés à un investissement personnel qui dépasse le don de temps – que nous avons développé précédemment – pour devenir des engagements financiers importants permettant de maintenir leurs pratiques pédagogiques au service d'idéaux émancipateurs. Jacques Jourdanet se souvient qu'« ayant compris que l'efficacité et la cohérence de cette pédagogie passaient par un matériel adapté », il investit « un mois de salaire » dans l'acquisition de matériel nécessaire à sa classe – « imprimerie, limographe, collections des "Bibliothèque du travail"[450] », etc. Ce que l'institution ne fournit pas – parce qu'il ne s'agit pas de matériel scolaire habituel – et ce que le mouvement Freinet n'est pas en mesure de financer, l'éducateur.trice le finance donc sur ses fonds propres transformant une contrainte économique en sacrifice personnel consenti au nom de la cohérence pédagogique. Cette logique individuelle dépasse, par ailleurs, le cadre de la classe puisque la Coopérative de l'Enseignement Laïc (C.E.L), organe économique du mouvement qui produit et diffuse les outils pédagogiques, fonctionne lui-même dans une grande précarité. Guy Goupil en témoigne, se souvenant que, sans capitaux propres, assumant à la fois le rôle de « laboratoire au Mouvement » et une partie des frais de fonctionnement de l'École Moderne, « la C.E.L. était souvent en difficulté financière », au point que Célestin Freinet lance des appels aux dons auprès des éducateurs.trices du mouvement : « Notre C.E.L. est dans une très mauvaise situation, si chacun d'entre nous ne verse pas au moins 50 francs avant la fin du mois, nous sommes perdus ». Alors Guy Goupil se souvient que « nous versions[451] », faisant reposer la structure collective sur la générosité financière de ses membres, parfois déjà contraints d'assumer individuellement le coût de leur équipement pédagogique. Cet engagement pédagogique se veut ainsi total, mobilisant à la fois des convictions idéologiques, un investissement quotidien dans les pratiques éducatives et une implication financière personnelle. Toutefois, la compensation économique ne suffit pas toujours – lorsqu'elle n'est pas impossible – à pallier les manques de matériels et les éducateurs.trices doivent alors faire preuve de « débrouillardise » pour faire vivre leur pédagogie.

À côté de l'investissement financier personnel, les éducateurs.trices développent ce qu'ils nomment eux-mêmes des « débrouillardises » à savoir un ensemble de pratiques ingénieuses destinées à contourner le manque de moyens sans renoncer à leurs techniques.

[450] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien*, *op. cit*., p. 71-72.
[451] GOUPIL Guy, *Pédagogie Freinet. Le mouvement en Mayenne, op. cit*., p. 48.

Ces bricolages ne sont pas anecdotiques mais constituent une véritable culture qui s'imagine, se partage et se transmet. Elles interviennent alors dans de nombreux moments de la vie quotidienne de la classe comme le confie Guy Goupil rapportant que les prix excessifs de la peinture conduisent les éducateurs.trices à acquérir « de la poudre de la couleur bon marché[452] » chez un droguiste qui était ensuite fixée avec du lait écrémé. Madeleine Belperron confirme cette pratique apprise lors d'un stage à Cannes : Les pigments destinés aux peintures en bâtiment, délayés avec du petit lait fourni gratuitement par la fromagerie locale, se substituent à la gouache et le blanc est emprunté aux tubes destinés à l'entretien des chaussures en toile[453]. Le papier – encore cher au débuts des années 1950 bien que les industries du papier fonctionnement à nouveau[454] – fait l'objet d'une collecte systématique auprès des peintres et des drogueries, où les grands albums de papier peints en fin de collections sont récupérés à moindre frais – le verso de chaque feuille étant utilisable à condition, note Guy Goupil, de faire « abstraction de l'énorme numéro noir qu'il porte en son centre[455] ». Ces réseaux de solidarité s'étendent ainsi au-delà du milieu enseignant notamment, grâce aux parents d'élèves. Chez ce dernier, un père d'élève représentant d'une grande droguerie, devenu ancien père d'élève, continua d'approvisionner la classe en papier pendant plusieurs années. Les sociabilités locales s'associent également à la vie des écoles : les chutes de papier sont récupérées dans les imprimeries environnantes tandis que les artisans poseurs de sol fournissent les chutes et échantillons de lino nécessaires aux techniques d'impressions. Le plastique est également récupéré « pour que les enfants le découpent ou sur lequel ils dessinent avec une colle à tissus, "le texticroche", qui permet un tirage d'une cinquantaine au moins d'exemplaires[456] ». Ces astuces et recettes font l'objet d'une circulation active au sein du mouvement et constituent une forme de savoir collectif partagé. Les réunions de groupe et les stages constituent des espaces privilégiés d'échange où les éducateurs et éducatrices partagent leurs trouvailles et construisent ensemble des réponses aux obstacles matériels et économiques qu'ils rencontrent. Les cahiers de roulement remplissent une fonction analogue puisqu'ils apparaissent comme des vecteurs d'entraide permettant à chacun de bénéficier des découvertes et solutions improvisées de ses pairs. Les échanges qui s'y déploient sont nombreux et prennent des formes variées, qu'ils s'établissent directement

[452] *Ibid*., p. 20.
[453] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien*, *op. cit*., p. 76.
[454] ALARY Éric, *Histoire des enfants. Des années 1890 à nos jours*, *op. cit*., p. 214-215.
[455] GOUPIL Guy, *Pédagogie Freinet. Le mouvement en Mayenne, op. cit*., p. 20.
[456] *Ibid*., p. 20.

d'un éducateur.trice à l'autre ou qu'ils transitent par l'organisateur.trice du cahier, figure qui tend à occuper une fonction de conseil dépassant le simple rôle de coordinateur. Pour ne donner que deux exemples, en février 1965, Suzanne Coutant confie à ses camarades que, sur les peintures de ses élèves, « malheureusement [sa] peinture jaune se détache en plaques » avouant que la raison vient d'un « mélange de peintures CEL et de peintures Paillard » puisque les caisses de classe sont « à sec[457] ». La réponse de Jeanne Vrillon, organisatrice du cahier est pratique : « remédie à cela par l'ajout de glycérine – quelques gouttes[458] ». Dans le cahier de roulement d'un autre circuit, cette dernière conseille Arlette Langlois sur la gestion du matériel de peinture – « C'est bien d'avoir trouvé un système à toi pour éviter les tâches et les roulements de pinceaux […]. Je pense qu'il faudrait enfin avoir des pinceaux à queue de couleurs […]. Je leur mettrais [quelques] fois un bout de laine pour les distinguer » – soulignant la valeur de ces « petites trouvailles personnelles » qu'elle considère « les seules qui soient adaptées à toutes les nécessités locales[459] ». Cette diffusion des savoirs est enfin relayée et amplifiée par Élise et Célestin Freinet eux-mêmes, qui font de leurs revues, articles et brochures des outils de conseils et de solutions partagées. Finalement, ces « débrouillardises » transparaissent discrètement dans les textes des journaux scolaires. Pour ne prendre qu'un exemple qui montre la finesse de ces mentions, les élèves de l'école publique de Saint-Priest-la-Feuille confient à leur lecteur en première page de leur journal de février-mars 1951 : « Notre limographe qui a été fabriqué sur place ne nous donne plus satisfaction[460] ».

Vivre une pédagogie du temps long dans des expériences scolaires marquées par les ruptures

La pédagogie Freinet repose sur des principes qui ne peuvent pleinement se déployer qu'inscrits dans la durée : le tâtonnement expérimental, la liberté d'expression, la coopération, autant de processus qui demandent du temps pour s'ancrer chez les enfants comme chez les éducateurs.trices. Dès lors, lorsque ce temps fait défaut – cycles scolaires, contraintes

[457] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.3, Cahier de roulement, n°3, circuit 4, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 16.
[458] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.3, Cahier de roulement, n°3, circuit 4, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 17.
[459] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.18, Cahier de roulement, n°2, circuit 6, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 9.
[460] Rouen, Munaé, n°0002.04077, « Au fil des jours », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille, n°4, février-mars 1951, p. 2.

institutionnelles, mutations professionnelles – les éducateurs et les éducatrices se heurtent à des obstacles qui freinent, voire compromettent, leur libération et celle de leurs élèves.

Les témoignages de ces derniers qui ont eu l'opportunité de garder leurs élèves plusieurs années viennent confirmer ce besoin de temps long, dans un premier temps. En effet, il apparait que les techniques Freinet s'imprègnent lentement chez les enfants nécessitant une transformation en profondeur de leurs habitudes, de leurs représentations et de leurs inhibitions. Ainsi, J. Bruyère se souvient de Jean-Claude, « enfant maladroit et renfermé » qui, après trois ans passés en pédagogie Freinet dans sa classe, n'a raconté que « 2 ou 3 histoires », la première n'intervenant qu'à « la fin de la dernière année scolaire[461] ». Ce long cheminement rappelle que l'expression libre ne se décrète pas mais émerge dans un cadre de confiance construit, cadre qui nécessite un temps long. Ce processus d'imprégnation est d'autant plus long lorsque les enfants arrivent d'un enseignement traditionnel, où il était attendu d'eux obéissance et conformité. Yvonne Cossevin constate, dans son cahier de roulement à l'intention de ses camarades, qu'à ses débuts elle rencontra « de nombreuses difficultés car ils sortaient d'un enseignement outrageusement traditionnel » mais que désormais « au bout de 3 ans, ça se dégèle un peu ». Elle souligne ainsi le temps nécessaire aux élèves pour désapprendre une posture d'élève longtemps imposée, pour en apprendre une nouvelle différemment fondée sur l'autonomie et la liberté. La même éducatrice illustre d'ailleurs les effets d'une rupture dans cette continuité fragilement construite : revenue d'une longue absence durant laquelle sa classe a été prise en charge par une suppléante, elle peine à reprendre avec sa classe les techniques d'expression libre, ses élèves ne produisant plus que « des choses fades et sales[462] ». Cette idée d'une progression lente mais structurée est également au cœur du témoignage de Zénaïde Barthot, éducatrice à l'école de Saint-Benoît (Vienne), qui, en 1997, analyse l'évolution des dessins de ses élèves entre 1953 et 1958. Elle y décrit un parcours en trois temps – le « tâtonnement » d'abord, qui conduit à la « maîtrise », puis à la « réussite à jet continu[463] ». Cette trajectoire qui reprend les trois phases énoncées par Célestin Freinet dans sa théorie du tâtonnement expérimental, ne fait pas oublier que cette trajectoire se produit sur cinq longues années. Rejoignant le témoignage de J. Bruyère,

[461] Rouen, Munaé, n° 1987.00854.17, Cahier de roulement, n°2, circuit 17, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1966-1967, p. 32.
[462] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.1, Cahier de roulement, n°1, circuit 4, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 18.
[463] BARTHOT Zénaïde, [sans titre], *Art enfantin*, n°3-4, juin 1960, Archives de l'ICEM, p. 36-37.

Françoise Hélin note qu'« à certains enfants renfermés il faut bien 2 ans pour s'épanouir[464] ». Deux années apparaissent alors comme une sorte de seuil minimal, en deçà duquel certains enfants n'ont pas le temps de s'ouvrir. De la même manière chez Marcelle Jourdan, dont les élèves de CE1 arrivent de quatre CP différents avec peu d'expérience de la peinture, les deux premiers trimestres sont consacrés au dessin, et ce n'est qu'en fin d'année, une fois un certain apprivoisement accompli, que la peinture prend véritablement sa place[465]. Enfin, cette nécessité d'une certaine continuité est une conviction partagée par les éducateurs et éducatrices qui sont invités à témoigner en 1973 dans la revue *Chantiers 44* puisqu'ils ont « eu la chance » de garder leurs élèves plusieurs années. Ainsi, Pierre Raimbault observe chez ses CP-CE1 « moins de tâtonnement. Plus d'assurance, Plus d'évasion », dans ses « ateliers qui sont plus rôdés [et] pris en charge par des élèves » et l'apparition de travaux de groupes tandis que chez Françoise Hélin, le « démarrage est spontané dès la rentrée[466] ». C'est donc bien les enfants et le rythme propre à leur imprégnation de l'ensemble de ces techniques pédagogiques et éducatives, qui impose à la pédagogie Freinet sa temporalité. Toutefois, cette temporalité est aussi celle des éducateurs.trices comme vient le rappeler avec nuance le témoignage de Paulette Forget. Après quatre années dans une classe unique où les enfants « avant beaucoup peint » et « aimaient peindre », elle reconnait qu'elle n'avait pourtant « jamais su donner le coup de pouce nécessaire » laissant ainsi « faner » des richesses faute de savoir les « vivifier ». Dans son nouveau poste à l'école publique de Moigné-Le Rheu avec des SE, CP et CE1, elle décrit deux années supplémentaires où tout se fait « sans flamme ». Ce n'est qu'à la troisième année où « l'évènement a eu lieu[467] ». Paulette Forget met de cette façon en lumière que les techniques Freinet nécessitent – avant les enfants – un apprentissage, une incarnation de la part des éducateurs et des éducatrices. Ces derniers tâtonnent autant que leurs élèves, cherchent et affinent leurs pratiques au fil du temps et si un enfant se trouve uniquement dans cette période d'essai et d'ajustement, son expérience libératrice se trouve inévitablement appauvrie.

Forts de ces constats, il apparait naturellement que les éducateurs.trices Freinet se montrent particulièrement attachés aux classes uniques de campagnes et aux écoles de

---

[464] IDEM 44, « Classe atelier », *Chantiers 44,* n°2, janvier 1973, Archives de l'ICEM, p. 18.
[465] JOURDAN Marcelle, « Le parti pris des maîtres », *Art enfantin*, n°76, mars-avril 1975, Archives de l'ICEM, p. 3.
[466] IDEM 44, « Classe atelier », *Chantiers 44,* n°2, janvier 1973, Archives de l'ICEM, p. 18.
[467] FORGET Paulette, « Le parti pris des maîtres », *Art enfantin*, n°76, mars-avril 1975, Archives de l'ICEM, p. 3.

villages, qu'ils perçoivent comme des cadres favorables à leur pédagogie. « Les écoles mixtes de hameaux […] sont […] des foyers culturels artistiques et poétiques d'une richesse insoupçonnée » peut-on lire dans Art enfantin en 1961, précisant que cette richesse est permise parce que « les enfants de tous âges s'y coudoient de la maternelle à la classe de fin d'études dans une intimité qui appelle sans cesse la réciprocité vraie[468] ». Edith Lallemand, institutrice à Collobrières dans le Var, en fait l'expérience à rebours lorsqu'elle arrive dans un nouveau poste et s'étonne d'abord de la pauvreté graphique de ses élèves, pourtant si éloquents à l'oral. Elle comprend rapidement son erreur de jugement et confie avoir « oublié que seize ans de présence dans un petit village ardennais avaient créé une continuité qu'il faudrait patiemment recréer ». Ce qu'elle avait pris pour un manque tenait en réalité à une rupture de continuité pédagogique et peu à peu « sans que s'éteigne pour autant cette joyeuse hardiesse de dire […] voici que l'expression écrite a passionné aussi les petits méridionaux[469] ». Son témoignage illustre combien la continuité propre aux petites écoles rurales n'est pas un détail organisationnel mais une condition profonde de l'épanouissement des techniques Freinet. C'est Élise Freinet elle-même qui, dans l'éditorial d'Art enfantin de juin 1968, donne à cette conviction sa formulation la plus militante. Elle appelle ses camarades exerçant dans des écoles de village à « jouer un grand rôle » dans la défense de la pédagogie Freinet, arguant qu'« une continuité de classe à classe s'établit dans la pratique pédagogique » et que le dessin et la peinture « bénéficient de cette continuité en faisant la preuve que, par la méthode naturelle de la libre expression, le hiatus de l'adolescence est évité[470] ». En mobilisant ainsi les enseignants ruraux comme figures d'avant-garde du mouvement, Elise Freinet reconnaît implicitement que la structure même de l'école de village – avec ses classes à niveaux multiples et sa continuité naturelle – réalise spontanément ce que la pédagogie Freinet cherche à construire partout ailleurs. Cette reconnaissance prend pourtant place dans un contexte où ces écoles sont précisément en voie de disparition. Plusieurs facteurs conjugués – le baby-boom et la démocratisation scolaire qui gonflent les effectifs du primaire, l'évolution des mentalités qui rend possible la mixité à l'école, et surtout l'exode rural massif qui vide progressivement les campagnes – entraînent ce qu'Antoine Prost nomme une « simplification du réseau scolaire »[471]. Rendue possible par l'organisation du ramassage scolaire, cette simplification se traduit concrètement par des regroupements scolaires qui absorbent les

[468] [Anonyme], « Privilèges de l'école mixte », *Art enfantin*, n°7-8, juin 1961, Archives de l'ICEM, p. 3.
[469] LALLEMAND Edith, « L'art de vivre », *Art enfantin*, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 4.
[470] FREINET Élise, « Éditorial », *Art enfantin*, n°44, juin-juillet-août 1968, Archives de l'ICEM, p. 1.
[471] PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, *op. cit*., p. 174.

petites structures rurales. Mais comme le souligne Antoine Prost, le changement qui s'opère alors n'est pas seulement quantitatif : il est aussi profondément qualitatif. Là où le mot « école » désignait autrefois l'école du village, il renvoie désormais à des groupes scolaires d'au moins cinq classes, dont la logique organisationnelle est radicalement différente. La continuité naturelle qui caractérisait les petites écoles rurales disparait avec elles. Dès lors, il convient de se demander si, lorsque les éducateurs et éducatrices Freinet plaident avec autant de conviction pour la continuité pédagogique, ils ne défendent pas en réalité, implicitement, les conditions d'existence privilégiées de leur propre pédagogie. Prôner les mérites de la classe unique et déplorer les ruptures imposées par les regroupements scolaires, c'est au fond défendre un modèle d'organisation scolaire – celui de la petite école rurale – qui était précisément celui dans lequel la pédagogie Freinet avait pu se déployer le plus librement. La défense de la continuité pédagogique serait ainsi inséparable d'une défense, plus ou moins consciente, des structures qui la rendaient possible – structures que l'évolution démographique, sociale et politique des années 1960 fait disparaître progressivement.

Les témoignages convergent pour souligner une difficulté centrale et récurrente : une année scolaire est trop courte pour transformer en profondeur les habitudes et les représentations que les élèves ont construites avant d'arriver dans la classe. Dans le cahier de roulement de son circuit consacré au calcul vivant, Émile Orain reconnait que malgré ses résolutions de début d'année, il n'a pas réussi à se lancer dans le calcul vivant, car « quand on a des enfants un an, c'est difficile de changer leurs habitudes[472] ». Paul Le Bohec, à Trégastel, observe le même phénomène du côté des résultats : « lorsqu'on a les élèves une année seulement, c'est à la fin de l'année que l'on commence à obtenir des résultats École Moderne[473] ». Autrement dit, le moment où la dynamique s'enclenche enfin est précisément celui où elle doit s'arrêter, les élèves passant l'année suivante dans une autre classe. Ces confessions, loin d'être des aveux d'échec personnel, pointent une contrainte structurelle que le temps imparti ne suffit pas à opérer les transformations que la pédagogie Freinet appelle. Face à ces constats, Yves Le Jort propose une solution radicale, issue de trente ans d'expérience partagée avec sa femme Émilia-Maria, à savoir « l'enseignement d'une matière par le même maître pendant toute la scolarité de l'enfant[474] ». Ce que vivent les enseignants au niveau individuel se retrouve à l'échelle de l'établissement lorsque la pédagogie Freinet n'est

[472] Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 1959-1960, p. 14.
[473] Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 1959-1960, p. 14.
[474] Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 1959-1960, p. 22.

pratiquée que dans certaines classes. Pierre Constant, à l'école de Visan dans le Vaucluse, décrit « des conditions peu favorables » où sur cinq classes, deux seulement – la première et la dernière – fonctionnent en pédagogie Freinet, tandis qu'entre les deux, ce sont des « méthodes exclusivement traditionnelles[475] » qu'il considère nuire au pouvoir créateur des enfants. Pierre Faucher formule cette même réalité en observant que ses grands élèves, « qui n'ont jamais fait de dessin libre ou de peinture libre », ne perçoivent la peinture que comme « une activité secondaire », avant d'ajouter avec espoir : « Quand j'aurai dans ma classe les élèves formés par Elyane, ce sera plus facile certainement. Ils continueront sur leur lancée[476] ». La spontanéité des enfants émergera alors plus naturellement et le travail en sera facilité, puisque sa femme Elyane aura préalablement assuré ce travail d'imprégnation et de découverte auprès des enfants. Les effets de ces ruptures sont d'ailleurs immédiatement perceptibles, y compris en cours d'année. Denise Rouxel note ainsi qu'après de « beaucoup de progrès dans les peintures » au deuxième trimestre, « l'élan est un peu tombé, la classe dort » et elle attribue ce recul à « un renouvellement de l'effectif à la rentrée de Pâques[477] ». L'arrivée de nouveaux élèves non formés suffit à déstabiliser une dynamique collective qui semblait pourtant bien installée. De même, Renée Cherpeau exprime une inquiétude en pensant à l'avenir de ses élèves de CE2, qui vont « retomber dans une classe traditionnelle où on fait de la peinture une heure tous les samedis après-midi ». Cette inquiétude l'amène même à exprimer des regrets, des « scrupules » face à l'engouement pour la peinture de ses élèves qui « sont tellement "pris" qu'ils y passent leurs récréations », se demandant si c'était une bonne chose d'avoir fait naître « cette passion pour le beau, pour l'expression libre » chez des élèves qui en seront inévitablement privés à la sortie de sa classe. C'est précisément cette perspective qui la pousse à aspirer à une classe unique, qu'elle décrit comme « l'idéal et la seule façon maintenant valable de travailler dans cet esprit Freinet[478] ». Suzanne Daviault, directrice d'école à Besançon, généralise ce constat à grande échelle en décrivant les « difficultés » qui s'accumulent dans ses dix classes face à des élèves « nullement formés aux méthodes de l'École Moderne » et dont « le comportement, l'attitude mentale, la vie tout

[475] CONSTANT Pierre, [sans titre], *Art enfant*, n°3-4, juin 1960, Archives de l'ICEM, p. 26-27.
[476] Rouen, Munaé, n° 1987.00854.29, Cahier de roulement, n°1, circuit 13, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 45-46.
[477] Rouen, Munaé, n° 1987.00854.17, Cahier de roulement, n°2, circuit 17, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1966-1967, p. 36.
[478] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.18, Cahier de roulement, n°2, circuit 6, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 36.

entière ont déjà subi le choc[479] » de l'école traditionnelle. La masse des habitudes à défaire, dans un tel contexte, rend la tâche difficile et confirme que sans continuité, la pédagogie Freinet se heurte à un mur que le temps d'une seule année ne permet pas de franchir.

Si les écoles rurales et les classes uniques apparaissent comme des cadres privilégiés pour la pédagogie Freinet, les écoles de ville cristallisent à nouveau l'ensemble des obstacles que celle-ci rencontre – et notamment celui de la continuité. En effet, les écoles urbaines regroupent, au sein d'un même établissement, un grand nombre de classes et d'enseignant.e.s, contrairement aux écoles rurales où les élèves restent souvent plusieurs années auprès du ou de la même instituteur.trice. Certaines fonctionnent même en classes uniques ou en petites structures où les deux classes, celle des petits et celle des grands, sont tenues par un couple d'enseignantes militant.e.s Freinet. Dans les écoles de ville, en revanche, tous les enseignant.e.s n'adhèrent pas nécessairement à la pédagogie Freinet ni ne la pratiquent. Les élèves sont alors amenés à passer d'une classe à une autre, et donc d'un fonctionnement pédagogique à un autre. Elise Freinet elle-même, dans l'éditorial d'*Art enfantin* de 1968, pose que « dans les écoles de ville le problème de l'éducation artistique et de sa continuité rencontre bien des obstacles » dans la mesure où « chaque maitre retrouve à la rentrée des élèves nouveaux pour lesquels l'initiation à l'expression artistique doit repartir de zéro. En fin d'année, tout ce qui a pu être gagné est irrémédiablement perdu au seuil de la prochaine rentrée scolaire[480] ». Ce recommencement perpétuel – ici présenté pour l'art enfantin mais valable pour l'ensemble des techniques Freinet – Denise Poisson le formule avec résignation considérant que « le malheur dans nos écoles de ville, c'est que chaque année il faille recommencer avec une nouvelle fournée, repartir toujours à zéro ». Elle tempère pourtant ce constat d'une note d'espoir, en rapportant les mots d'une collègue : « Tu verras, chaque année tu repartiras une marche plus haut. C'est pour le dessin comme pour toutes les autres techniques[481] ». Nous retrouvons ici l'idée d'un apprentissage, d'une imprégnation en deux temps : l'éducateur.trice s'initie, travaille puis incarne sa pédagogie tandis que les élèves sont condamnés à n'en bénéficier qu'une ou deux années. La continuité ne s'accumule que du côté du maitre, jamais du côté de l'enfant. Et encore faut-il que cette continuité de l'enseignant.e.s soit elle-même préservée, ce qui n'est pas toujours possible dans les écoles urbaines comme le

[479] DAVIAULT Suzanne, « Art et poésie », *Art enfantin*, n°7-8, juin 1961, Archives de l'ICEM, p. 13.
[480] FREINET Élise, « Éditorial », *Art enfantin*, n°44, juin-juillet-août 1968, Archives de l'ICEM, p. 1.
[481] POISSON Denise, « Vers de nouveau chemin », *Art enfantin*, n°29-30, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 15.

décrit Marie Leblanc apprenant en janvier que plusieurs de ses élèves vont quitter sa classe pour rejoindre une ZUP en février, elle se sent « poussée par les événements » et contrainte d'« avancer coûte que coûte en lecture » pour que ces enfants ne soient pas « trop perdus en trouvant une autre méthode[482] ». La mobilité des familles l'oblige ainsi à renoncer à sa propre démarche pédagogique pour préparer ses élèves à réintégrer un enseignement traditionnel ailleurs. Enfin, Paulette Quarante à l'école de filles La Cabucelle à Marseille décrit sa réalité d'un CP de ville soumis à des contraintes cumulées que nous avons déjà rencontrées : classes surchargées, élèves aux niveaux hétérogènes, enfants ne parlant pas nécessairement français, passages d'élèves étrangers, absences répétées mais par-dessus tout, la pression du passage au CE qui impose un « mûrissement intensif » pour « faire passer coûte que coûte le gros du troupeau ». Elle reconnaît ne pas disposer de « cette liberté de manœuvre » qu'elle devine chez ses camarades exerçant dans des conditions plus favorables. En plus du nécessaire passage de ses élèves dans la classe supérieure assurée par un confrère ou une consœur n'exerçant pas en pédagogie Freinet, Paulette Quarante décrit des obstacles supplémentaires à la continuité pédagogique tels que les « absences plus ou moins récupérables des enfants » ou encore le « passage d'élèves forains[483] ». Dans ces contextes urbains, les idéaux libérateurs portés par les éducateurs et les éducatrices du mouvement Freinet se heurtent à l'impossibilité d'une continuité pourtant nécessaire à la pleine réalisation de leurs ambitions. Ainsi, les constats formulés dès les années 1950 et 1960 autour de la continuité pédagogique posent la question de l'avenir de la pédagogie Freinet et de ses idéaux émancipateurs. L'exode rural massif qui s'amorce dans ces mêmes années, entraînant de nombreuses familles vers les villes, conjugué aux politiques de regroupement scolaires évoquées précédemment, tend en effet à généraliser précisément les conditions que les éducateurs et les éducatrices identifient comme les plus défavorables à leur pédagogie.

Sans que les espaces coloniaux constituent l'objet principal de cette recherche – ils mériteraient à eux seuls une étude approfondie de la pédagogie Freinet dans ces contextes spécifiques – les journaux scolaires que nous avons consultés, et surtout ceux des écoles européennes accueillants les enfants des Français installés dans ces territoires permettent d'observer cette même impossibilité de continuité pédagogique, dans une forme parfois

[482] Rouen, Munaé, n° 1987.00854.17, Cahier de roulement, n°2, circuit 17, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1966-1967, p. 26.
[483] Rouen, Munaé, n°1987.00781.2, Recueil de notes des différentes commissions, Correspondance interscolaire nationale. La lecture des journaux au C. préparatoire, 1946-1968.

accentuée. Il apparait que ces enfants font de fréquents va-et-vient entre ces territoires et la métropole pour diverses raisons : certains partent plusieurs semaines pour rendre visite à leur famille, d'autres arrivent de métropole et s'inscrivent tardivement voire ponctuellement à l'école. Les traces les plus fréquentes de ces mobilités dans les sources sont les adieux, rédigés collectivement par la classe à l'intention d'un camarade sur le départ, témoignant d'une instabilité structurelle du groupe-classe. À titre d'exemple, dans les journaux scolaires de l'école européenne élémentaire de Pointe-Noire au Congo, l'une des dernières rubriques s'intitule « Notre classe » et les enfants y font un bilan des actualités de leur école et de leur classe sur la période qui s'est écoulée depuis le dernier numéro du journal. Dans cette dernière, les élèves y dressent systématiquement la liste des camarades partis et de ceux nouvellement arrivés illustrant la banalité de ces allées et venues. Ainsi, en janvier 1951, soit au milieu de l'année scolaire, les élèves de Pointe-Noire indiquent :

> « Ont quitté la classe ce mois : Arnoux Michèle (France), et Verquère Claude […]. Sont arrivés pendant le mois : Monge Nicole de Dolisie et L'Haridon Martial de France. Nous sommes actuellement 28 élèves[484] »

Si l'arrivée d'un élève en cours d'année représente toujours une difficulté pour l'enseignant.e. qui l'accueille, elle l'est d'autant plus dans le cadre d'une classe pratiquant les techniques Freinet comme nous avons pu le retrouver dans les témoignages présentés plus haut. De plus, lorsque ces élèves repartent en métropole, ils intègrent l'école de leur lieu d'installation – ville ou village – dans laquelle l'instituteur ou l'institutrice ne pratique pas nécessairement la pédagogie Freinet. Les ruptures dans la continuité pédagogique de ces écoles en contextes coloniaux sont donc fréquentes aussi bien lorsqu'un enfant arrive sans expérience des techniques Freinet, que lorsqu'il quitte ces écoles pour rejoindre un enseignement qui lui est étranger. La mobilité propre à ces populations expatriées génère une instabilité qui rend la construction dans l'idéal de cohérence pédagogique particulièrement difficile à maintenir.

La question de la continuité pédagogique se pose particulièrement lorsqu'il s'agit de pratiquer la pédagogie Freinet au collège où les conditions structurelles de l'enseignement semblent incompatibles avec les exigences des techniques Freinet. Il est d'ailleurs significatif que Célestin Freinet lui-même, dans son ouvrage de référence L'École Moderne française,

---

[484] Rouen, Munaé, n°0002.29523, « Notre classe », Aux portes de l'Afrique, école européenne élémentaire, Pointe-Noire (Congo), n°3, janvier 1951, p. 13.

consacre des parties distinctes à l'enseignement préscolaire, à la maternelle et à l'école élémentaire, sans jamais envisager le collège ou le lycée disant la difficulté à transposer sa pédagogie au-delà du primaire. Les témoignages d'éducateurs.trices ayant tenté l'expérience au collège confirment cette analyse. Intégré au cahier de roulement des éducateurs et éducatrices des Côte du Nord (1958-1959), Eugène Chevé, éducateur au collège de Loudéac, récemment arrivé[485], évoque ses « premières impressions de C.C. ». Il se heurte à des élèves de cinquième et de quatrième qui « ont du mal à s'exprimer (tant oralement que par écrit) » faute d'avoir été suffisamment amenés à s'exprimer par le passé puisque « si ces enfants avaient rempli plusieurs cahiers de textes libres à l'école primaire, ils n'en seraient pas là ». Il observe également leur réticence au travail, leur refus de dessin et surtout une retenue caractéristique d'élèves qui « ne se libèrent pas et gardent leur secret[486] ». Il apparait donc que ce que la pédagogie Freinet cherche à défaire – inhibition, passivité, méfiance – s'est au contraire consolidé au fil des années dans un enseignement traditionnel. Face à des élèves qui n'ont pas été formés aux techniques Freinet et ne disposent pas des dispositions nécessaires pour s'engager pleinement dans les pratiques libératrices qui leur sont proposées, Eugène Chevé semble démunie. Cependant, au-delà de la question de l'imprégnation préalable, c'est la structure même du collège qui pose problème. Dans le numéro de juin 1971, Yvette Daniel, professeure d'anglais au lycée de Saint-Nazaire, rédige un long compte-rendu de son expérience de la pédagogie Freinet auprès de ses différentes classes de lycée[487]. Elle confie tout d'abord que, face à la multiplicité des niveaux dans lesquels elle tient un cours d'anglais – cinquième, quatrième, troisième, seconde et terminale – elle ne peut pratiquer la pédagogie Freinet « partout car c'est trop éprouvant », et reste donc « traditionnelle en 5ème et 4ème » pour s'y « reposer[488] ». Elle justifie ensuite son choix des techniques Freinet en troisième par deux raisons : une partie de ces classes est constituée d'élèves qu'elle a formés en quatrième l'an passé, mais aussi parce que l'enseignante de français des troisièmes pratique elle-aussi les techniques Freinet. Ainsi, la continuité, même réduite à deux cours sur l'ensemble des matières enseignées, apparait comme une motivation pour Yvette Daniel. Cette dernière

[485] *Le Maitron*, dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et mouvement social, indique qu'Eugène Chevé débuta sa carrière en 1946 à Illifaut, à Plérin, à l'école de Trémuzon de Loudéac (en 1950), puis à La Chèze, de 1951 à 1958 avant de revenir au cours complémentaire de Loudéac, et de prendre sa retraite en 1978 comme professeur d'enseignement général de collège au collège de Loudéac.
[486] Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°2 (suite), Côtes du Nord, 1958-1959, p. 36-37.
[487] DANIEL Yvette, « Projets à la veuille de la rentrée », *Chantiers 44,* n° ?, juin 1971, Archives de l'ICEM, p. 28-34.
[488] *Ibid*., p. 28.

décrit également plus en détail son organisation au sein de ses classes de cinquième et de quatrième qui compose entre les exigences de faire atteindre aux élèves un certain niveau d'anglais dont ils auront besoin l'année suivante avec un.e autre professeur.e et sa volonté de maintenir un climat « Freinet ». Pour cela, Yvette Daniel consacre « une heure dense » à l'explication d'une leçon générale à partir d'un livre durant laquelle elle introduit le vocabulaire et plus généralement « les murs de leur univers en anglais ». Puis, une fois « débarrassés de la corvée de la semaine[489] », elle fait fonctionner la classe en ateliers dans lesquels les élèves sont libres de monter des sketchs, faire du théâtre, écrire des textes, etc. Nous voyons bien à travers ce témoignage la construction d'une pratique de la pédagogie Freinet qui répond en même temps à la nécessité de maintenir une forme d'enseignement traditionnel afin de permettre aux élèves de poursuivre sans difficulté ni décalage leur scolarité dans un établissement traditionnel. Toutefois, malgré des élèves de collège qui parfois réclament les temps d'ateliers et de travaux de groupes, Yvette Daniel décrit également que malgré ses efforts pour encourager le travail collectif, ses élèves de terminale « refusent l'ouverture vers les autres » préférant que « chacun bosse son bac[490] ». L'horizon de l'examen écrase toute autre logique pédagogique. De plus, là où l'instituteur.trice du primaire accompagne ses élèves tout au long de la journée, parfois sur plusieurs années, les professeur.e.s de collège ou de lycée ne les retrouvent que quelques heures par semaine. Un constat qu'Eugène Chevé trouve particulièrement difficile : « Changer de classe toutes les heures c'est catastrophique. Vous avez tout juste le temps de reculer pour prendre votre élan et au moment où vous allez courir… le sifflet vous rappelle que vous ne pouvez pas partir[491] ». Nous l'avons vu, les techniques Freinet nécessitent un matériel important, une véritable mise en place ainsi que des explications demandant aux élèves un temps d'appropriation, alors même que les enseignant.e.s de collège et de lycée disposent d'un temps limité et morcelé. L'application de la pédagogie Freinet au collège et au lycée qui ne permet pas la continuité pédagogique des écoles primaires, suppose donc d'accepter qu'elle ne puisse être mise en œuvre de manière totale et intégrale, mais plutôt adaptée dans la mesure du possible, à l'échelle de chaque enseignant.e, comme nous l'explique Alain Barthot lors de notre entretien. Ancien élève Freinet, devenu professeur de français au collège, désireux d'offrir à ses élèves ce qu'il avait lui-même expérimenté, il a mis en place cette

[489] *Ibid*., p. 31-32.
[490] *Ibid*., p. 30.
[491] Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°2 (suite), Côtes du Nord, 1958-1959, p. 37.

pédagogie à sa mesure à travers la pratique du texte libre, de moments de création, des enquêtes, des journaux scolaires, de dessin, de travaux à partir de photographies et de vidéos, etc. Afin de dépasser les contraintes du temps limité de ses cours, il confie également avoir mené des projets d'ateliers artistiques en vidéos, de cinémas ou encore collaboration avec le festival de la bande dessinée d'Angoulême[492]. Les collèges et lycées apparaissent donc comme des espaces de rétrécissement du temps scolaire ne permettant plus un cadre de vie et d'instruction partagé sur a minima une année scolaire, mais quelques heures isolées dans un emploi du temps morcelé et partagé entre de multiples classes et de nombreux enseignant.e.s.

Finalement, si dans de nombreux contextes, les expériences en pédagogie Freinet des élèves ne peuvent s'étendre sur le temps long, elles impliquent nécessairement un retour à la « norme » dont les effets ont déjà fait l'objet de travaux précédents mais qu'il convient de rappeler[493]. Une question se pose alors : Quelles expériences font ces élèves du retour dans le système scolaire traditionnel dans le cadre d'un changement d'école ou de la poursuite dans l'enseignement secondaire ? Naturellement, la réponse à ces questions ne transparait pas dans les journaux scolaires, le cahier de roulement et plus généralement dans les sources rédigées au moment de l'expérience Freinet. Pour énoncer un début de réponse, il faut s'intéresser aux récits que font les anciens élèves Freinet de ces moments de rupture dont ils gardent parfois des souvenirs nets. Michèle Veillon-Colin, dans les dernières pages de son ouvrage retraçant son vécu de l'école de ses parents, éducateurs Freinet dans les années 1950, se remémore le passage de la classe de son père au lycée Du Bellay d'Angers. L'expérience de réintégration au cursus scolaire traditionnel de cette dernière semble marquée par un profond sentiment de rupture et de bouleversement. C'est tout d'abord, la confrontation aux difficultés scolaires qui apparaît dans ce témoignage : « Difficultés en anglais, en latin […]. Difficultés en maths bien entendu. Notes irrégulières, du moyen au médiocre, dans toutes les matières, même en français[494] ». Michèle Veillon-Colin confie que les deux années qu'elle passa à préparer le C.E.P. puis le concours d'entrée au lycée ne suffirent pas à rattraper sept années d'école auprès de ses parents, éducateurs Freinet. Elle parle d'ailleurs elle-même de « retard » à

[492] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[493] SANCHEZ Morgane, *Les expériences vécues des élèves et des éducateurs.trices au prisme des idéaux pédagogiques du mouvement Freinet (1945-1975),* mémoire de maîtrise d'histoire, dir. David Niget, université d'Angers, 2025, p. 139-144.
[494] VEILLON-COLIN Michèle, *L'école au Bord du Monde. Une « école Freinet » en Anjou en 1950,* Éditions du Petit Pavé, 2005, p. 82.

« rattraper »[495]. En effet, nous l'avons vu, la pédagogie Freinet se veut en rupture avec nombre des approches traditionnelles, y compris le rapport au savoir. Les apprentissages sont individualisés, chaque élève avance à son rythme selon ses besoins et ses envies, notamment grâce aux plans de travail, c'est l'éducation à la liberté. Les enseignements sont quant à eux, en partie centrés sur les savoirs manuels pour l'éducation au travail. Cependant, cet idéal d'enseignement se fait parfois au détriment des savoirs fondamentaux de l'école traditionnelle, entrainant un décalage. Michèle Veillon-Colin donne un exemple de difficulté rencontrée en mathématique : « Je me débarrassai difficilement des chimères de l'imagination que les textes libres avaient développées ! Souvent les énoncés de problèmes m'entraînaient bien loin de l'arithmétique[496] ». Habituée à travailler sur des exercices vivants, elle s'éloigne facilement de logiques qui ne prennent pas ancrage dans la réalité de sa vie d'adolescente. De la même manière, elle se livre sur le désarroi ressenti face à des normes scolaires qui lui étaient inconnues à son entrée au lycée :

> « Mes trois premières années de lycée "grâce à" l'école Freinet, ne furent pas des plus faciles. […] J'abordai la classe de cinquième dans la plus grande ignorance des rites scolaires […]. Confrontée au vocabulaire rituel – interrogations écrites, tableau d'honneur, classement, encouragements, félicitations…– je tombais de la lune [...] dans cette cinquième classique j'étais bien la seule à ne rien comprendre des us et coutumes du système scolaire[497] ».

Le désarroi et l'isolement transparaissent nettement dans ces quelques lignes. Les classes Freinet peuvent parfois prendre l'allure de bulle en marge de la société, d'école « au Bord du Monde » pour reprendre les mots du titre de Michèle Veillon-Colin. Cette inexpérience des normes scolaires traditionnelles se caractérise également par la découverte d'un cadre vécu comme très rigide. Les expériences relatées par Michèle Veillon-Colin font écho aux pratiques pédagogiques Freinet. Ainsi, lorsqu'elle raconte : « Je n'étais pas du tout habituée à l'immobilisme des longues journées de cours. A Cherré nous circulions librement dans la classe […]. Nous sortions assez souvent de la classe[498] », elle fait référence à l'idéal de l'école de la Vie au nom duquel les élèves sont sans cesse mis au contact de leur milieu, au sein des ateliers de la classe, dans le jardin ou auprès des habitants du village. Une pratique bien loin de l'inaction des cours magistraux et du seul droit de sortir en récréation de l'enseignement traditionnel. C'est aussi l'expérience de l'autorité qui se révèle : « Au lycée, cours et sonnerie

---

[495] VEILLON-COLIN Michèle, *op. cit.,* p. 82.
[496] VEILLON-COLIN Michèle, *op. cit.,* p. 79.
[497] VEILLON-COLIN Michèle, *op. cit.,* p. 82.
[498] VEILLON-COLIN Michèle, *op. cit.,* p. 83-84.

à heure fixe, trente à trente-cinq, gamines alignées en rangs d'oignons, un professeur perché sur l'estrade, déplacements interdits […]. Quel ennui pesant ![499] ». La discipline et l'ordre expérimentés au lycée sont une idée de l'enseignement que les époux Freinet dénoncent vivement considérant qu'il est essentiel de laisser l'impatience des enfants, l'enthousiasme de leur vie s'exprimer librement. Les contraindre à l'ordre reviendrait à contraindre une part de leur personnalité. C'est donc cette contrainte qu'elle décrit d'un « ennui pesant ». Elle clôture le récit de son expérience en affirmant : « Ce n'est qu'en classe de seconde que je finis par comprendre ce qu'on attendait de moi dans l'enseignement secondaire, que je me mis au travail, que j'y pris même goût, que je comblais mes lacunes dans toutes les matières[500] ». Ces dernières lignes montrent donc que la pédagogie Freinet, en se plaçant en rupture avec l'enseignement classique dit « traditionnel », entraîne les élèves qui la pratiquent dans cette rupture. Ils développent des habitudes et des repères propres à cet environnement scolaire singulier. Bien qu'elle offre une « parenthèse de bonheur[501] », le retour au système scolaire classique s'avère parfois violent rendant l'adaptation pénible voire douloureuse. Notamment dans l'enseignement secondaire où la pédagogie Freinet s'est très peu développée puisque inadaptée à la répartition strictement délimitée des disciplines ainsi qu'aux changements d'enseignant.e.s à chaque heure. Ce constat pose la question des possibles effets négatifs de ce passage en pédagogie Freinet : n'expose-t-il pas à un plus grand risque d'échec scolaire ? À une impossibilité de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement secondaire réduisant l'émancipation de ces élèves issus de milieux ruraux ? De la même manière, Alain Barthot interrogé sur son passage au lycée se souvient de la coupure avec son milieu et son « biotope d'enfant », ce qu'avait constitué le cadre de son enfance. Bien qu'il prenne soin de ne pas imputer ces difficultés au seul passage à une autre forme d'enseignement – mais aussi au déménagement de sa famille, à l'éloignement du village et à la rupture avec son environnement affectif et social – il confie que son adolescence a été bien différente de son enfance auprès de ses parents, éducateurs Freinet, et de sa vie au sein de la « communauté d'enfants » de Vence. Ces questions et ces réflexions peuvent être rapprochées de celles formulées par Henri Peyronie dans la synthèse de son important travail d'enquêtes orales réalisé auprès de vingt-trois adultes, anciens élèves d'écoles ou de collèges Freinet de

[499] VEILLON-COLIN Michèle, *op. cit.,* p. 84.
[500] VEILLON-COLIN Michèle, *op. cit.,* p. 85.
[501] MONDOLINI Jacques, *Les Enfants de Freinet*, Pantin, Le Temps des Cerises, 1996, p. 99.

Normandie[502]. Il constate également « le plus souvent – des propos très fermes sur le sentiment de rupture dans ce passage de la pédagogie Freinet à une autre pédagogie qu'ils appellent "traditionnelle"[503] ». Ainsi, une ancienne élève de classe Freinet au collège à la fin des années 1960 interviewée évoque :

> « Cette méthode m'est longtemps apparue comme une belle illusion en décalage total avec la société où, de toute façon, il nous fallait entrer. […] Je n'ai jamais eu de regrets non plus, car pendant ces années j'ai été profondément heureuse […] Mais à cause de cette méthode, j'aurais pu aussi être écrasée par une société dont je n'envisageais pas la cruauté ![504] »

Un autre interviewé rapporte :

> « Le seul côté négatif a été de quitter ce collège et d'aller dans un autre collège avec une méthode dite « traditionnelle ». Pour moi, cela a été un grand choc de me retrouver dans ce style d'établissement, au sens strict du terme […]. Cela a entraîné de gros dégâts dans la suite de ma scolarité. […] Redoublement en 3e. Ma scolarité s'est arrêtée ensuite[505] ».

Nous retrouvons ici les possibles répercussions pour la réussite scolaire évoquées. Toutefois, ces sentiments de décalage ressentis par les élèves en réintégrant un cursus classique témoignent aussi de la réussite des méthodes Freinet qui parviennent à créer un environnement d'apprentissage profondément différent transformant les expériences vécues par les élèves et les éducateurs.trices dans le cadre scolaire. Il ne s'agit pas non plus de généraliser les expériences personnelles de Michèle Veillon-Colin. Bien qu'elles éclairent nos analyses, la situation de cette dernière est singulière puisqu'elle grandit auprès de parents profondément engagés dans les idéaux pédagogiques du mouvement Freinet ce qui pouvait constituer une pression supplémentaire comme elle l'explicite elle-même : « Je pris conscience qu'un échec à l'examen d'entrée en cinquième serait un drame, que je devais prouver l'excellence de Freinet et de son disciple [son père] : lourde charge ![506] ». Finalement, la question des objectifs utopiques du mouvement Freinet en raison du poids du système scolaire et de la société dans laquelle il s'ancre n'est pas qu'une reconstitution à posteriori. Les éducateurs et éducatrices des années 1950 et 1960, pourtant engagés, sont déjà traversés par ces doutes. En septembre 1964, Madame Hochet, éducatrice dans l'Ardèche, partage dans *L'Éducateur* un appel :

---

[502] PEYRONIE Henri, « Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet », *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2017, p. 107-137.
[503] *Ibid*., p.126.
[504] *Ibid*., p. 123.
[505] *Ibid*., p.126.
[506] VEILLON-COLIN Michèle, *op. cit.,* p. 81.

> « Hommes de bonne volonté de l'École Moderne, à prendre conscience du danger d'utopie qui plane sans cesse sur vous. […] tant que notre société sera régie par cette organisation économique qu'est le capitalisme, tous nos efforts d'amélioration de l'individu seront des coups de sabre dans l'eau […][507] ».

Cet appel fait suite à la révélation d'un enfant de la classe de cette éducatrice lui ayant confié qu'il avait été loué par ses parents à un propriétaire de ferme. Au-delà de la colère, émerge chez cette éducatrice une remise en question du sens même de la pédagogie Freinet qui, à elle seule, ne peut parvenir à modifier en profondeur la société de la seconde moitié du XXe siècle : « Devoir se vendre à 12 ans, pour manger (maigrement) ! Que faisons-nous dans cette galère, avec nos rêves de démocratie, d'épanouissement de l'homme, et notre conscience tranquille ?[508] ». En somme, si elle offre aux élèves un espace de liberté, de confiance et d'épanouissement personnel, la pédagogie Freinet se révèle être une parenthèse isolée au regard de la structure rigide du système scolaire traditionnel et, plus largement, de l'ensemble de la société. Ce décalage profond se transforme alors en expériences éprouvantes, marquées par les difficultés d'adaptation voire l'échec, pour les élèves réintégrant un cursus classique. Pour les éducateurs.trices investis, la confrontation au système dominant peut engendrer un certain découragement face à un objectif inatteignable. Des expériences qui révèlent les limites d'un idéal pédagogique en marge.

La pédagogie Freinet se révèle ainsi profondément tributaire d'une continuité pédagogique sans laquelle ses principes fondateurs peinent à produire leurs effets. Ce que les témoignages rassemblés dans cette partie ont mis en lumière avec constance, c'est que cette continuité – celle qui permet à l'enfant de s'imprégner lentement des techniques, de s'ouvrir progressivement à l'expression libre, de construire avec ses pairs une véritable dynamique coopérative – est moins une condition idéale qu'une condition nécessaire. Sans elle, le tâtonnement expérimental reste inachevé, la liberté d'expression ne parvient pas à s'ancrer, et les transformations profondes que la pédagogie Freinet appelle chez l'enfant n'ont tout simplement pas le temps de s'opérer. Or, cette continuité se heurte à une multiplicité de contextes qui l'entravent. Les mobilités géographiques des familles, les renouvellements d'effectifs en cours d'année, le passage d'un enseignant à un autre, l'organisation cloisonnée du

---

[507] FREINET Célestin, « Question et réponse – Civilisation 1964 : Une objection tenace », *L'Educateur*, n°1, septembre 1964, Archives de l'ICEM, p. 43-44.
[508] FREINET Célestin, « Question et réponse – Civilisation 1964 : Une objection tenace », *L'Educateur*, n°1, septembre 1964, Archives de l'ICEM, p. 44.

collège, la pression des programmes et des examens, ou encore les politiques de regroupement scolaire qui ont progressivement effacé les classes uniques rurales - autant de réalités structurelles qui ont rendu la construction d'une continuité pédagogique durable particulièrement difficile à maintenir. Les écoles de ville ont concentré ces obstacles avec une intensité particulière, tandis que les espaces coloniaux, traversés par des mobilités encore plus intenses, en ont offert une version exacerbée. Et lorsque cette continuité a existé – dans les petites écoles rurales, dans les classes uniques, chez les enseignants ayant eu la chance de garder leurs élèves plusieurs années – les témoignages convergent pour en souligner les effets décisifs sur l'épanouissement des enfants comme sur la qualité de l'expérience pédagogique. C'est précisément là que réside la tension mise en évidence par cette partie. Les techniques Freinet se veulent émancipatrices et libératrices : elles ambitionnent de restituer à l'enfant sa capacité d'expression, son autonomie, sa confiance en lui. Mais cette émancipation ne s'improvise pas – elle se construit, lentement, dans la durée, et dans des conditions que le système scolaire n'est pas toujours en mesure de garantir. Dès lors, lorsque ces conditions font défaut, c'est la question de l'efficacité même de ces idéaux qui se pose : peut-on véritablement libérer l'enfant en une année scolaire, dans une classe instable, au sein d'un établissement qui ignore la pédagogie Freinet avant et après ? Les éducateurs et éducatrices en ont eux-mêmes douté, et leurs témoignages illustrent moins d'un échec de la méthode que d'une inadéquation profonde entre ses exigences temporelles et les réalités institutionnelles auxquelles ils se trouvaient confrontés.

Au terme de ce chapitre, il apparaît que la mise en œuvre des idéaux libérateurs du mouvement Freinet ne se réduit pas à l'application d'un ensemble de techniques cohérentes et stabilisées. Elle constitue une entreprise complexe, traversée de tensions et de compromis, dans laquelle éducateurs, éducatrices et élèves sont simultanément engagés. L'expression libre en constitue le cœur puisqu'en libérant la parole des enfants et en multipliant les formes d'expression, elle ne transforme pas seulement les apprentissages, elle modifie en profondeur la relation pédagogique elle-même. Pour les élèves, elle représente une expérience de reconnaissance de soi comme sujet capable de dire, de créer et d'agir. Pour les éducateurs et éducatrices, elle implique un déplacement difficile – renoncer à la maîtrise du discours scolaire – nourri de doutes autant que de convictions. La réorganisation de l'espace et du temps scolaire prolonge cette ambition en lui donnant une forme matérielle, mais se heurte aux réalités d'établissements inadaptés, aux sureffectifs et à l'épuisement de ceux qui la portent. Ainsi, les pratiques libératrices du mouvement Freinet, qui ambitionne de participer à

l'émancipation individuelle de ses acteurs, se construisent dans l'écart entre idéal et réalité, posant la difficile question de la portée réelle de ces expériences.

Cette première partie a cherché à montrer comment le mouvement et la pédagogie Freinet se sont constitués en espaces d'émancipation individuelle aussi bien pour les élèves que pour leurs éducateurs et éducatrices. Du côté des adultes, l'analyse des trajectoires d'engagement révèle que l'adhésion au mouvement Freinet ne procède pas d'une simple adoption de techniques pédagogiques nouvelles mais s'enracine dans des histoires personnelles, des cheminements intérieurs et des convictions – humanistes, politiques, syndicales, laïques – en quête de cohérence. Ces éducateurs et éducatrices qui témoignent portent un rapport au monde qui trouve dans la pédagogie Freinet une traduction professionnelle et quotidienne. Rejoindre le mouvement c'est aussi rompre avec une école qu'ils ont traversée comme élève et qu'ils exercent, devenus instituteurs et institutrices, avec une insatisfaction profonde. Ils cherchent à mettre leurs actes éducatifs en accord avec leurs valeurs, à donner sens à leurs actions quotidiennes, à habiter le métier autrement. La découverte de la pédagogie Freinet vient alors cristalliser ce malaise et apparaît comme une rupture vécue en libération personnelle permettant une forme de réconciliation personnelle et professionnelle. En ce sens, avant d'être un projet pour les enfants, la pédagogie Freinet est d'abord un projet, un engagement pour ceux qui la portent, un processus de subjectivation propre à l'émancipation puisque ces éducateurs.trices se construisent comme sujets agissants en se dégageant des déterminismes professionnels et des modèles institutionnels qui encadrent leur manière d'enseigner. Du côté des enfants, le deuxième chapitre a montré que les convictions, les valeurs, le rapport au monde portés par les enseignant.e.s qui s'épanouissent dans le mouvement Freinet, prennent corps dans des techniques qui transforment le rapport au temps, à l'espace, aux pratiques scolaires. En autorisant les enfants à s'exprimer librement par les formes qui leur conviennent et les valorisent, et en leur donnant à faire l'expérience de leur propre capacité à produire, à créer et à penser par eux-mêmes, ces dispositifs cherchent à nourrir la prise de conscience de soi et de sa capacité d'agir nécessaire à tout processus d'émancipation. Il ne s'agit plus de reproduire une parole ou un savoir extérieurs, mais de construire un rapport actif aux savoirs et au monde. Les sources mobilisées – productions enfantines, cahiers de roulement, revues du mouvement – témoignent de la réalité, mais aussi des limites, de cette ambition : les contraintes matérielles, les résistances institutionnelles et les ajustements permanents auxquels sont contraints les éducateurs rappellent que cette

émancipation demeure toujours partielle et négociée. Ce tableau d'une émancipation individuelle – entendue comme conquête d'autonomie intellectuelle, développement de l'esprit critique et prise de conscience de soi – appelle cependant un dépassement. Car si l'émancipation comporte bien cette dimension individuelle irréductible, elle ne saurait s'y réduire ; l'émancipation est toujours relationnelle et inscrite dans un monde commun. S'émanciper, au sens plein du terme, suppose également de se reconnaître capable d'agir collectivement en vue de la transformation sociale, d'articuler la liberté individuelle à une perspective d'égalité. L'enfant que forment les éducateurs.trices Freinet n'est pas seulement un individu invité à penser par lui-même : il est aussi un futur citoyen, appelé à comprendre la société dans laquelle il vit et à y agir en acteur conscient de ses droits et de ses responsabilités. Cette conviction est au fondement du projet politique porté par le mouvement et c'est précisément à ce déplacement, de la dimension individuelle vers l'apprentissage de la vie collective et citoyenne, que s'attache la deuxième partie de ce mémoire.

Partie 2. Apprendre et se former ensemble par l'expérience du collectif

Si le projet pédagogique porté par le mouvement Freinet vise la libération individuelle de ses militant.e.s et de leurs élèves, cette dernière s'inscrit également dans une dynamique collective. Les éducateurs et les éducatrices de l'École moderne considèrent que l'autonomie des sujets se construit dans et par les expériences collectives qui les relient aux autres. Cette conception s'inscrit dans une réflexion plus large sur les rapports entre éducation, socialisation et démocratie. Dans la perspective du mouvement Freinet, l'école ne doit pas seulement transmettre des savoirs, mais elle doit également permettre aux individus d'acquérir les dispositions nécessaires à leur participation active à la vie sociale. L'émancipation suppose donc l'apprentissage de formes de vie collective au sein desquelles chacun peut progressivement trouver sa place, exercer son jugement et développer son agentivité. Cette dynamique concerne tout d'abord les enfants à travers les multiples dispositifs coopératifs mis en œuvre dans les classes Freinet. Cependant, elle concerne également les éducateurs et les éducatrices engagés dans le mouvement, puisque dans un contexte professionnel souvent marqué par l'isolement, le mouvement Freinet constitue un espace de sociabilité, de solidarité et de production collective de savoirs pédagogiques. Les multiples formes d'échanges qui s'y développent permettent à ses membres de rompre leur solitude professionnelle et de participer à une véritable communauté de formation continue. Cette partie se propose ainsi d'analyser les dimensions collectives de l'émancipation au sein du mouvement Freinet. Nous montrerons d'abord comment les pratiques pédagogiques de l'École moderne participent à la formation de citoyens par l'expérience de la coopération et de la vie démocratique. Nous étudierons ensuite la manière dont le mouvement constitue, pour les éducateurs et les éducatrices, un espace de soutien, d'apprentissage mutuel et de développement professionnel.

Chapitre 3. La classe comme société enfantine : vivre, comprendre et habiter le monde de la seconde moitié du XXe siècle

Dans la tradition républicaine, l'école n'a jamais été pensée comme un simple lieu de transmission des connaissances mais s'est vue investie d'une mission plus large : former des citoyens capables de s'inscrire dans la société, d'en comprendre les règles et d'y exercer leur place. Cet apprentissage passait alors par l'enseignement explicite des savoirs civiques et

moraux – à l'image de la morale matinale qui a marqué le quotidien scolaire de nombreuses générations – l'apprentissage de l'histoire nationale, ou l'inculcation du respect des règles et de la discipline. François Dubet et Danilo Martuccelli reprennent le concept de « *paideia fonctionnaliste* » pour qualifier cette ambition, c'est-à-dire un projet éducatif visant à articuler la triple dimension de la formation d'un individu autonome et maître de lui-même avec les exigences de l'intégration sociale notamment l'accès à une culture considérée comme universelle. Dans cette perspective, l'école doit précéder la société et préparer les enfants à l'entrée dans le monde[1]. Le mouvement Freinet partage cette ambition mais en tire un projet éducatif très différent car si l'école doit préparer les enfants à vivre en société, il faut que la classe se reconnecte au monde en devenant elle-même une micro-société enfantine. C'est à ce projet que s'intéresse ce chapitre en cherchant à montrer comment la pédagogie Freinet constitue, pour les enfants qui la vivent, un véritable processus d'émancipation collective, une inscription progressive et active dans le monde. Cette émancipation collective se déploie à plusieurs échelles complémentaires à travers différents dispositifs que nous allons étudier, et qui permettent aux enfants de construire progressivement leur agentivité et des schèmes, au sens de Piaget, c'est-à-dire des structures d'action susceptibles de se stabiliser, de se généraliser et de s'adapter à des situations nouvelles par répétition, reconnaissance et transformation[2]. L'ensemble de ces expériences vise ainsi à former des individus capables de s'inscrire durablement dans des pratiques sociales élargies. En ce sens, l'objectif ultime de cette pédagogie est bien la formation de citoyens pleinement intégrés au monde, capables d'y agir, d'y comprendre leur place et d'y participer de manière autonome et critique.

I. Les coopératives scolaires : devenir acteur.trice de la vie collective et citoyenne

Comme le rappelle Philippe Meirieu dans sa définition de l'émancipation, celle-ci « ne peut être que collective car un sujet ne s'exhausse au-dessus de lui-même qu'en s'appuyant sur les ressources que lui offrent les autres dans un partage qui est aussi un processus d'individualisation[3] ». Ainsi, l'émancipation ne relève jamais d'un accomplissement strictement individuel : elle se construit dans l'interdépendance, la coopération et la reconnaissance mutuelle. Si la libération individuelle des élèves constitue une première

[1] DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p. 304-305.
[2] PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1993, p. 11.
[3]MEIRIEU Philippe, « Émancipation », *Dictionnaire inattendu de Pédagogie*, Paris, ESF Sciences humaines, 2021, p. 5.

dimension fondamentale de la pédagogie Freinet – notamment à travers l'appropriation de techniques et d'outils permettant l'expression, l'autonomie et le pouvoir d'agir – elle ne saurait suffire à former des citoyens pleinement capables de participer à une société démocratique. Cette émancipation doit nécessairement être prolongée et consolidée par des expériences collectives d'égalité au sein desquelles les élèves expérimentent concrètement des rapports sociaux plus horizontaux. Dès lors, il apparaît nécessaire de ne pas se limiter à l'analyse des expériences individuelles des éducateurs.trices et des élèves et de prendre en compte les dynamiques sociales et collectives qui les traversent car, comme le rappelle François Dubet, « l'expérience la plus individuelle reste socialement construite dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux[4] ». L'expérience éducative doit donc être appréhendée à l'articulation du singulier et du collectif, de l'individuation et de la socialisation, afin de comprendre comment les pratiques pédagogiques participent à la construction de sujets à la fois autonomes et solidaires. Dans cette perspective, Antoine Prost met en lumière que toute société doit assurer un « minimum de conformité[5] » par l'éducation afin de garantir sa cohésion posant la question des moyens employés. Là où la tradition scolaire du XIXe siècle et d'une large partie du XXe siècle recourait à la morale et à l'obéissance pour produire des individus conformes aux normes sociales, le mouvement Freinet propose une autre voie ; faire de la classe elle-même un espace de socialisation active dans lequel les élèves construisent les règles et les éprouvent collectivement pour un apprentissage concret de la vie en société. Cette ambition prend corps dans le dispositif des coopératives scolaires. Pour comprendre en quoi les coopératives scolaires constituent un outil d'émancipation, il convient de s'appuyer sur le cadre analytique que Guillaume Caron mobilise à partir des travaux de François Galichet – professeur émérite de philosophie à l'Université de Strasbourg. Celui-ci distingue trois grandes stratégies pédagogiques de l'émancipation, dont la troisième – la stratégie constructiviste ou « analogique »– éclaire particulièrement bien le projet Freinet. Cette stratégie repose sur la construction de dispositifs pensés comme des « modèles réduits » de la société : des espaces en partie artificiels, mais suffisamment structurés pour placer l'élève dans des situations qui l'obligent à coopérer, délibérer et inventer, sans l'exposer aux risques de la vie sociale réelle. L'hypothèse centrale est que les attitudes ainsi forgées à l'école – le sens de la responsabilité collective, la pratique de la démocratie, l'esprit critique – sont

[4]DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p. 14.
[5] PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'École et la Famille dans une société en mutation depuis 1930*, Paris, Éditions Perrin, 2004, p. 703-704.

transférables au-delà du cadre scolaire, « puisqu'il y a analogie des rapports ». Ce qui fait la singularité de cette approche par rapport à une pédagogie purement libertaire, c'est qu'elle n'abolit pas toute contrainte mais elle la réorganise. L'autorité n'est pas supprimée mais redistribuée dans un système institutionnel et matériel collectivement construit, instaurant ce que Guillaume Caron résume en la formule : « une contrainte sans oppression »[6]. C'est précisément dans cette logique que s'inscrivent les coopératives scolaires promues par Freinet.

Rôles, responsabilités et conseil coopératif : apprendre à gouverner la classe, une première expérience politique

Dans la pédagogie Freinet, la coopérative scolaire est la forme par laquelle « les enfants prennent en main, effectivement, l'organisation de l'activité, du travail et de la vie de leur école[7] ». Elle se structure autour d'un bureau et se réunit régulièrement en assemblée où chacun peut prendre la parole, formuler des critiques et des propositions. Célestin Freinet insiste sur l'idée qu'elle doit naître d'un besoin réel éprouvé par les élèves et non d'une organisation imposée plaquée sur le fonctionnement de la classe. En ce sens, elle apparaît moins comme une institution, qu'une façon dont les éducateurs.trices conçoivent le vivre ensemble. La coopérative scolaire repose d'abord sur une distribution de rôles et de responsabilités entre les élèves, qui constitue le premier vecteur de cet apprentissage de la vie collective. À sa tête se trouve un bureau élu – président, secrétaire, trésorier – dont la mise en place reproduit fidèlement les mécanismes de la vie politique ; comme le rappelle Raymond Jardin, éducateur, la coopérative scolaire est le lieu où « l'on procède à des élections avec liste de candidats, campagne électorale portant sur la vie de la classe – projets mais aussi critiques – vote à bulletins secrets[8] ». L'enfant ne joue pas à être citoyen, il l'est dans les limites de sa classe, avec les responsabilités et les contraintes que cela suppose. Cette dimension apparait d'autant plus cruciale pour les jeunes filles de la fin des années 1940 et des années 1950 qu'il faut former à exercer leur droit de vote récemment obtenu. Les rubriques d'actualité des journaux scolaires qui portent différents noms selon les classes – « Nouvelles », « Évènements du mois », « Au jour le jour », « Notre classe » – constituent des sources précieuses pour étudier la composition de ces bureaux d'enfants puisqu'en rendant compte de

[6] CARON Guillaume, « L'émancipation comme finalité pédagogique en contexte scolaire », *Penser l'éducation*, n°50, 2022, p. 9-34.
[7] FREINET Célestin, « Les coopératives scolaires », *BENP*, n°22, juin 1946, Archives de l'ICEM, p. 2.
[8] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien. Des praticiens témoignent*, Brest, Éditions du Liogan, 1997, p. 128.

la vie de la classe, les élèves y mentionnent régulièrement les réélections du bureau ainsi que la répartition des nouvelles responsabilités. Pour ne donner qu'un exemple parmi les très nombreux que nous possédons, en octobre et novembre 1952, le bureau de la coopérative « Les écureuils », des élèves du Cours Moyen de l'école d'Estagel (Pyrénées-Orientales), se composent de :

> « Président : Robert Comelade
>
> Trésorière : Lisette Fournié
>
> Trésorière adjointe : Maguy Carbonne
>
> Secrétaire : Maryse Burjade
>
> Secrétaire adjointe : Annie Guéroult
>
> Bibliothécaires : Jean-Marie Calas, André Garcia[9] »

Célestin Freinet lui-même insistait sur cette dimension en appelant à ce que « sous la haute responsabilité du bureau élu, il y ait, dans toutes les branches d'activité, une floraison de responsables, de chefs d'équipe, de rapporteurs, de conférenciers qui s'habitueront, à même la vie et le travail, à remplir totalement leur rôle de citoyens[10] ». Car au-delà du bureau, c'est l'ensemble de la vie de la classe qui est distribué en services et en responsabilités. Chaque élève se voit confier une charge – gestion du matériel de peinture, entretien de l'imprimerie, rangement des fichiers, organisation de l'espace – qui l'inscrit dans une chaîne de dépendances mutuelles. Dans son témoignage en 1992, Jany Tesse, ancienne élève de Thérèse Vigo lorsqu'elle enseignait à Codalet (1957-1963), se souvient : « Nous étions responsables de notre travail, de l'imprimerie, des peintures, des fichiers, des fournitures scolaires. Jamais aucun vol. Chaque responsable avait la confiance de la classe[11] ». Ainsi, la responsabilité n'est pas forcément différente de celle qui pouvait être donnée à un.e élève dans une classe traditionnelle, mais c'est la nature qui en change : elle n'est pas imposée de l'extérieur par la règle ou la surveillance, mais intériorisée parce qu'elle est vécue comme une relation de confiance envers le groupe. C'est précisément ce que Célestin Freinet entendait par cette formule : « créez, à même la vie, la fonction d'abord ; la fonction créera ensuite l'organe[12] ». Cette intériorisation s'opère également par la contrainte naturelle que fait peser la tâche elle-

---

[9] Rouen, Munaé, n°002.22957, [anonyme], « Coopérative "Les écureuils", *Val d'Agly*, école d'Estagel (Pyrénées-Orientales), n°1, octobre-novembre 1952, p. 12.
[10] FREINET Célestin, « Les coopératives scolaires », *BENP*, n°22, juin 1946, Archives de l'ICEM, p. 4.
[11] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 100.
[12] FREINET Célestin, « Les coopératives scolaires », *BENP*, n°22, juin 1946, Archives de l'ICEM, p. 3.

même. Alain Barthot, ancien élève, le formule dans son témoignage oral : « quand t'es à l'imprimerie, t'as pas trop le choix de faire n'importe quoi, parce que les autres sont là, parce que la feuille, si elle est mal imprimée, on ne pourra pas la mettre dans le journal. Il y a des vrais enjeux ». La classe apparaît alors comme un espace où l'on apprend à être responsable non par obéissance, mais par nécessité vécue. Toutefois, ces jeunes citoyens demeurent des enfants et Alain Barthot se souvient que souvent, à la distribution des services au matin, il avait la sensation d'hériter « d'un service qui était moins bien que ceux des autres[13] », évoquant par exemple le balayage ou l'entretien de classe. Une répartition parfois inégale qui apparait néanmoins comme un apprentissage que toute communauté repose sur un partage des charges qui ne saurait être parfaitement équitable. Nous retrouvons parfois des mentions de ces responsabilités dans les journaux scolaires – au-delà des rubriques dédiées à la vie de la classe – dans les récits des élèves. En juin 1961, Noël, élève de l'école de Château-Lambert (Haute-Saône) décrit dans son texte « À l'école » la répartition des tâches : « Nous faisons le ménage le samedi soir et le mercredi soir. Il y en a qui arrosent un peu, l'autre qui balaye, un qui arrange les fleurs, deux déplacent les tables, il y en a un qui graisse les ballons[14] ».

Cependant, Célestin et Élise Freinet ne sont pas les inventeurs des coopératives scolaires mais s'inscrivent dans une tradition à laquelle Antoine Savoye et Emmanuelle Guey ont consacré des travaux[15]. Les deux auteurs soulignent que les coopératives scolaires apparaissent en France au tournant du XXe siècle dans le prolongement des mutuelles scolaires, elles-mêmes inspirées des idéaux solidaristes portés notamment par Léon Bourgeois. Les premières mutuelles scolaires, développées dès les années 1880 avec le soutien de la Ligue de l'enseignement et des organisations mutualistes, visaient principalement à inculquer aux élèves les principes de solidarité, d'épargne et de prévoyance. Toutefois, ces structures laissaient généralement les enfants dans une position passive de simples cotisants. Après la Première Guerre mondiale émerge une conception nouvelle de la coopération à l'école, portée principalement par l'inspecteur primaire Barthélemy Profit, considéré comme l'inventeur des coopératives scolaires. À partir de ses expérimentations menées en Charente-Inférieure dès 1909, Barthélemy Profit développe une conception de

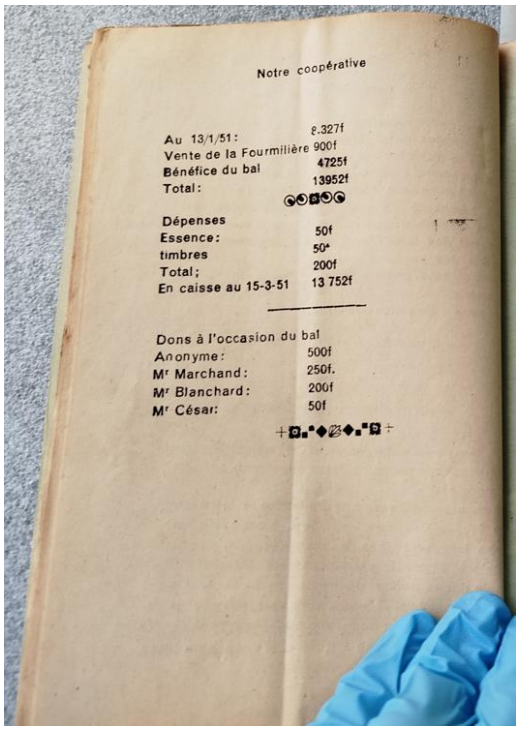
[13]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[14] Rouen, Munaé, n°002.24387, « À l'école », *L'écho du château*, école de Château Lambert (Haute-Saône), n°8, juin 1961, p. 2.
[15] SAVOYE Antoine, GUEY Emmanuelle, « La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation Nouvelle ? », *Recherches & Éducations*, n°4, mars 2011, p. 41-51.

l'école coopérative comme espace d'apprentissage concret de la vie sociale et démocratique. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner la solidarité de manière abstraite ou différée, mais de permettre aux élèves de l'expérimenter immédiatement par la gestion collective de certains aspects de la vie de classe : matériel scolaire, organisation des activités, responsabilités communes ou encore prises de décision collectives. Dans ses écrits des années 1920 et 1930, il présente ainsi l'école coopérative comme une école politiquement transformée, où les enfants apprennent le jeu des institutions et s'exercent à pratiquer la liberté. Cette dimension éducative et morale prime largement sur la seule question matérielle : la coopération scolaire doit former des sujets autonomes, responsables et capables de participer à la vie collective. Ces idées s'inscrivent dans le contexte plus large de l'essor de l'Éducation nouvelle durant l'entre-deux-guerres. Soutenue par des pédagogues comme Roger Cousinet ou l'Office Central de Coopération à l'École (OCCE), la coopération scolaire devient alors un levier de transformation de l'école primaire, fondée sur l'activité des élèves, le *self-government* et l'apprentissage de la démocratie par l'expérience.

Au-delà de l'apprentissage des rôles civiques, la coopérative scolaire initie les élèves à une autre dimension de la vie collective ; « les rapports entre le politique et l'argent : problème des cotisations, budget concernant les projets[16] » – pour reprendre les mots de l'éducateur Raymond Jardin. C'est à nouveau dans la rubrique des journaux scolaires consacrés aux actualités de la classe que cette dimension apparaît régulièrement. Nous y retrouvons ainsi fréquemment la mention des recettes issues notamment de la vente des journaux eux-mêmes, parfois accompagnée de la précision du nombre d'exemplaires vendus permettant de quantifier l'importance de cette activité économique enfantine. Les bénéfices de la coopérative sont également fréquemment issus de dons des parents d'élèves, des habitants de la ville ou du village ou encore de personnalités de la vie communale, illustrant l'intégration de ces coopératives à leur environnement social et politique. L'ensemble de ces revenus fait l'objet de calculs minutieux de la part des élèves qui y trouvent un intérêt pour les dépenses qu'ils vont ensuite permettre. En effet, à côté de ces recettes, figurent des dépenses liées à l'achat de matériel pour la classe mais aussi au financement de sorties et de voyages scolaires qui sont, là aussi, le fruit d'une gestion collective puisqu'elles ne sont pas décidées uniquement par l'éducateur.trice mais font l'objet d'un vote de la coopérative. À titre d'exemple, à la suite de leur bilan du 30 mars 1963, les élèves de la coopérative de l'école

[16]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 128.

publique de filles de Pluméliau (Morbihan) possèdent 200,46 francs dans leur caisse et annonce : « Nous décidons d'aller en excursion à Saint-Aignan voir nos correspondants […]. Chacun versera 2,50F, soit en tout 42,50F. Coût du voyage 85F. 85 – 42,5 = 42,5F[17] ». Le voyage de la classe est parfaitement calculé par les élèves selon les fonds de la coopérative. Chaque enfant est amené à délibérer, réfléchir aux bienfaits et à assumer collectivement les choix effectués. Pour illustrer les formes que peuvent prendre ces comptabilités coopératives, ainsi que la diversité des recettes et des dépenses qu'elles recensent, nous pouvons nous appuyer sur les exemples de deux coopératives particulièrement représentatives. En janvier 1951, la coopérative scolaire de l'école de Laubressel (Aube) dresse un bilan comptable (figure 37) faisant état de deux types de recettes. D'un côté, des recettes issues de l'activité propre de la classe : la vente du journal *La Fourmilière* pour 900 francs, et le bénéfice d'un bal organisé par la coopérative pour 4 725 francs, portant le total en caisse au 13 janvier 1951 à 13 952 francs. De l'autre, des dons extérieurs collectés à l'occasion de ce même bal –un anonyme, M. Marchand, M. Blanchard, M. César – qui témoignent de l'ancrage de la coopérative dans la vie locale et de la façon dont elle mobilisait la communauté villageoise autour de l'école. Face à ces recettes, les dépenses apparaissent plus modestes : essence et timbres, soit 200 francs au total, laissant 13 752 francs en caisse au 15 mars 1951.


Notre coopérative

Au 13/1/51: 8.327f
Vente de la Fourmilière 900f
Bénéfice du bal 4725f
Total: 13952f

Dépenses
Essence: 50f
timbres 50f
Total; 200f
En caisse au 15-3-51 13 752f

Dons à l'occasion du bal
Anonyme: 500f
Mr Marchand: 250f.
Mr Blanchard: 200f
Mr César: 50f

Figure 37 - Rouen, Munaé, n°002.1561, « Notre coopérative », La fourmilière, école de Laubressel (Aube), n°9, Pâques 1951, p. 20.

[17] Rouen, Munaé, n° 002.21112, « Compte rendu de Notre Coopérative le 30.3.63 », *Vent d'Ouest*, école publique de filles de Pluméliau (Morbihan), n°6-7, mars-avril 1963, p. 45.

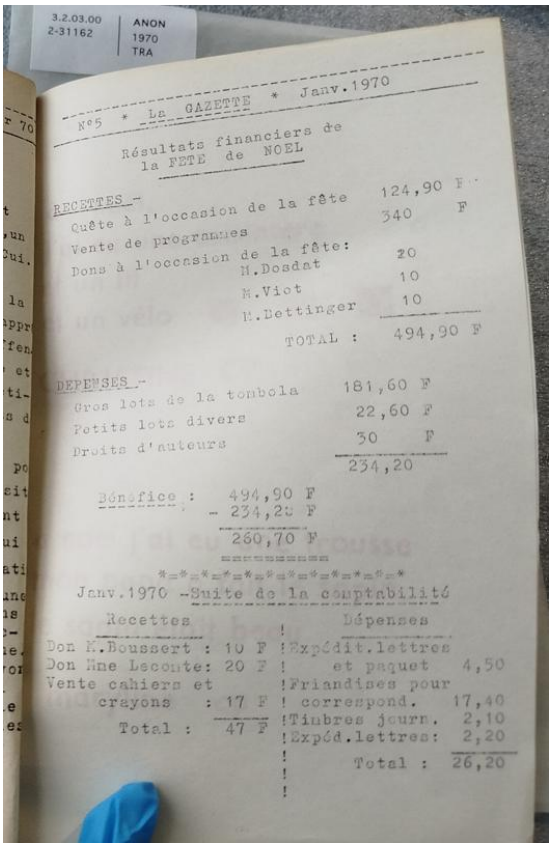


Figure 38 - Rouen, Munaé, n°002.31162, « Résultats financiers de la fête de Noël », La Gazette, école de Bazoncourt (Moselle), n°5, janvier 1970, p. 21.

De la même manière, ce document (figure 38), extrait du numéro 5 de *La Gazette*, journal scolaire de l'école de Bazoncourt (Moselle) daté de janvier 1970, présente les résultats financiers de la fête de Noël organisée par la coopérative. Il constitue un exemple très détaillé de la gestion comptable tenue par les élèves eux-mêmes. Les recettes y sont soigneusement consignées : une quête lors de la fête ayant rapporté 124,90 francs, la vente de programmes pour 340 francs, et des dons nominatifs de M. Dosdat, M. Viot et R. Dettinger, pour un total général de 494,90 francs. Du côté des dépenses, apparaît le détail des lots de tombola – gros lots et petits lots divers – ainsi que des droits d'auteurs, pour un total de 234,20 francs. Le bénéfice net de la fête est ainsi calculé et affiché : 260,70 francs. Plus bas dans le même document apparaît une suite de comptabilité pour janvier 1970, présentée cette fois sous forme de tableau à deux colonnes recettes/dépenses, avec notamment la vente de cahiers et crayons, des dons, mais aussi des dépenses d'expédition de lettres, de timbres ou encore de friandises pour les correspondants – rappelant que la coopérative finançait également les échanges scolaires. Ce document illustre avec précision la rigueur comptable attendue des élèves : rendre des comptes publiquement, dans le journal de la classe, c'est assumer collectivement la gestion d'un bien commun. En apprenant à distinguer recettes et dépenses, à

calculer un bénéfice, à justifier chaque poste, les enfants pratiquent réellement l'économie, dans un cadre démocratique où chaque décision engage la communauté tout entière.

Toutefois cette responsabilité financière s'accompagne d'une responsabilité envers les lecteurs dans la mesure où le journal scolaire n'est pas seulement un outil pédagogique, il est un objet public, vendu, lu, attendu. Comme le souligne Alain Barthot – à la fois comme ancien élève mais aussi professeur de français faisant tenir un journal à ses élèves – dans notre entretien, faire un journal « c'est quelque chose que les gens vont pouvoir lire, qui est présentable », il y a donc « un véritable enjeu civique[18] » au sens large. De plus, les lecteurs sont également des abonnés, qui payent chaque mois pour un produit qu'ils sont en droit de recevoir et les enfants ont conscience de ce devoir. Nous retrouvons parfois des mentions d'excuses auprès des lecteurs lorsqu'un ou des numéros viennent à manquer. Pour prendre un exemple, en octobre 1952, les élèves de la coopérative de Tenay (Ain) « s'excusent de la parution tardive de leur premier journal et de sa maigreur » en raison « du dérangement de la classe causé par l'indisposition de deux maîtres[19] ». Cette idée rejoint la théorie du modèle analogique de François Galichet, les enfants commettent des erreurs sans les exposer aux risques de la vie sociale réelle.

Célestin Freinet l'affirme lui-même : « Quand vous avez ce matériel, vous n'avez plus à expliquer la coopération, la coopération est une nécessité[20] ». La complexité des techniques Freinet et leur organisation en ateliers rend en effet la coopération structurellement inévitable. Mais l'attribution de rôles au sein de la coopérative scolaire dépasse la nécessité organisationnelle en constituant en elle-même un apprentissage de la vie collective dans la mesure où, comme le formule Fernand Lecanu, « la classe est une communauté de travail où chacun mène une partie de la vie de tous[21] ». En occupant une fonction chaque enfant devient co-responsable du groupe, ce qui transforme profondément la nature de son engagement scolaire. Le premier apport décisif de ces rôles est d'ordre cognitif et développemental. Philippe Meirieu souligne que c'est « dans et par un collectif que le sujet peut se mobiliser pour effectuer une tâche, exercer une fonction, explorer un rôle qui lui permettra d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas faire pour pouvoir le faire ». Le rôle précède ici la compétence

[18]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[19] Rouen, Munaé, n°002.248, « À nos lecteurs », *L'écho du Bugey*, école de garçons de Tenay (Ain), n°34, octobre 1952, p. 8.
[20]FREINET Célestin, « Les coopératives scolaires », *BENP*, n°22, juin 1946, Archives de l'ICEM, p. 3.
[21]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 90.

puisqu'il n'est pas attendu que l'enfant sache faire pour lui confier une responsabilité, elle lui est confiée pour qu'il apprenne. Ce renversement de la coopérative est un espace de dépassement de soi, plutôt qu'un simple reflet des aptitudes préexistantes. Ce principe prend tout son sens lorsqu'est mesuré le risque inverse, celui que l'auteur identifie dans les groupes fonctionnant avec une logique de pure efficacité : une division spontanée entre « concepteurs », « exécutants », « chômeurs » et « gêneurs », où chacun finit par intérioriser et reproduire à l'infini le rôle qui lui a été assigné. La rotation des rôles dans la coopérative Freinet –qu'il identifie comme héritée notamment d'Anton Makarenko et de son principe du « président d'un jour » – est précisément conçue pour contrer cet enfermement. Elle garantit que chaque enfant s'essaie à toutes les fonctions, y compris celles qui lui semblent les plus étrangères[22]. Cette expérience des rôles porte également une dimension éthique et sociale profonde à l'image de Paulette Quarante qui témoigne que, si les enfants ont appris à travailler de leurs mains, à exercer des fonctions concrètes, ils garderont « un peu de respect [...] de qui œuvre avec ses doigts » –ce respect qui, déplore-t-elle, « manque tant aujourd'hui[23] ». En confiant à chaque élève un rôle réel, la coopérative instaure une forme de reconnaissance de la valeur de chaque type de travail et de chaque personne qui l'accomplit. Enfin, Philippe Meirieu conclut sur ce point en énonçant que l'émancipation est inséparable de l'implication et de la reconnaissance du sujet dans un collectif solidaire, et elle n'est réellement possible que lorsque « la réussite de chacun contribue à la réussite de tous et la réussite de tous participe à la réussite de chacun[24] ». Les rôles, dans la coopérative Freinet constituent donc le dispositif éducatif par lequel cette solidarité prend corps et par lequel chaque enfant fait l'expérience que son engagement personnel a une valeur politique et sociale, pour lui et pour le groupe.

Élaborer, s'approprier et respecter les règles de la vie collective comme œuvre partagée

La distribution de rôles et de responsabilités au sein de la coopérative ne définit pas à elle seule la dimension émancipatrice du dispositif Freinet mais en constitue plutôt le socle à partir duquel se construit la capacité des enfants à s'autoréguler collectivement et à élaborer eux-mêmes les règles qui gouvernent leur vie commune. Cela s'inscrit dans l'ambition centrale que Freinet assigne à la coopérative scolaire, non pas soumettre les élèves à un

[22]MEIRIEU Philippe, *op. cit*., p. 6.
[23] QUARANTE Paulette, « La tomate et le couteau », *Art enfantin*, n°16, avril-mai 1963, Archives de l'ICEM, p. 2.
[24]MEIRIEU Philippe, *op. cit*., p. 6.

règlement préétabli, mais leur faire éprouver la nécessité des règles par l'expérience même du vivre-ensemble. Dans sa brochure de 1946, il explicite ce point : « ne partez jamais du règlement quand vous désirez constituer la Coopérative scolaire », écrit-il, car « les enfants eux-mêmes comprendront que le travail en commun marche d'autant mieux qu'il est régi par des règles élaborées en commun, senties et approuvées, donc respectées par tous[25] ». La règle ne précède pas la vie collective mais elle en est le fruit. C'est précisément ce renversement que décrit Juliette Moulineau lorsqu'elle témoigne de son expérience d'enseignante :

> « Dans ma classe Freinet, je n'étais plus responsable de la discipline. Mes gamines avaient compris que pour vivre en groupe il faut des règles. Et ces règles, c'étaient les leurs. C'étaient elles qui les avaient élaborées au départ, puis modifiées quand elles le jugeaient nécessaire. C'étaient elles qui les faisaient respecter. Et ça change tout[26] ».

Quand l'obéissance à une règle extérieure relève de la contrainte, la règle établie par le groupe classe et respectée par ce dernier devient de la responsabilité – distinction que Célestin Freinet résume dans la formule d'une « organisation normale et naturelle » que les statuts viennent ensuite simplement « renforcer[27] ».

L'espace institutionnel dans lequel s'exerce concrètement cette autoréglementation est le conseil de coopérative, moment pivot de la vie collective de la classe. Qu'il soit appelé, comme le note l'éducateur Pierre-Yves dans son témoignage, « Conseil de Classe », « Conseil de Travail » ou « Conseil de Coopérative », il constitue selon lui « un moment privilégié de la classe, une prise de conscience progressive de l'existence du groupe scolaire et des responsabilités qu'il implique[28] ». Dans son ouvrage, Guy Goupil en décrit le fonctionnement : la réunion hebdomadaire du samedi permet de « faire le bilan de la semaine écoulée, examiner le travail réalisé et essayer de régler les conflits inhérents à tout groupe social ». Les enfants s'y trouvent « responsabilisés, tant en ce qui concerne leur travail qu'au niveau de leur conduite », dans ce qu'il qualifie de « sorte d'auto-évaluation dans tous les domaines, sans notes ni places dans le groupe[29] ». Nous retrouvons ici le fonctionnement en assemblée générale décrit par Célestin Freinet dans son école de Vence: chaque samedi, les élèves lisent le journal mural, « on discute, on s'explique, on sanctionne, on conclut », et

---

[25]FREINET Célestin, « Les coopératives scolaires », *BENP*, n°22, juin 1946, Archives de l'ICEM, p. 3.
[26]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 68.
[27]FREINET Célestin, « Les coopératives scolaires », *BENP*, n°22, juin 1946, Archives de l'ICEM, p. 3.
[28]es Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 85.
[29]GOUPIL Guy, *Pédagogie Freinet. Le mouvement en Mayenne. Témoignage individuel sur une œuvre collective*, Mayenne, Amis de Freinet, 2e éd., 2023, p. 30.

« chacun a ainsi vraiment l'impression que l'École est sa chose[30] ». Les sources ne conservent que très peu de traces de ces réunions de coopérative. Les cahiers dans lesquels étaient consignés les sujets à aborder en fin de semaine sont totalement absents des archives conservées et rares en sont les mentions dans les journaux scolaires. Sur les plusieurs milliers de pages consultées, seule une fait mention de ces réunions : à l'école publique de Saint-Priest-la-Feuille en octobre 1953, les élèves indiquent aux lecteurs de leur journal scolaire les questions débattues lors de deux réunions qui se sont tenues précédemment. Nous y retrouvons des questions matérielles – « Comment nous procurer de nouveaux films » – des questions d'organisation – « Devons-nous organiser un bal ? Quand ? » – mais aussi des interrogations sur l'autorité du maître – « Le maître peut-il nous séparer et nous laisser un par table[31] » – montrant que cette dernière ne s'applique pas naturellement mais se veut, elle aussi, soumise aux décisions de la classe.

La question de l'autoréglementation des élèves traverse l'ensemble du mouvement de l'Éducation nouvelle depuis la fin du XIXe siècle sous le concept de *self-government*, dont Delphine Patry et Sylvain Wagnon ont retracé la trajectoire complexe. Issu du vocabulaire colonial britannique avant de pénétrer le champ éducatif, ce terme désigne pour Roger Cousinet à la fois une vertu individuelle –la maîtrise de soi, la capacité à se gouverner sans ordre extérieur – et un régime politique de l'autonomie dans lequel des citoyens libres n'obéissent qu'aux lois qu'ils ont faites. C'est cette double dimension, individuelle et collective, qui en fait un principe fédérateur du mouvement : lors du congrès fondateur de Calais en 1921, il est érigé en idéal commun de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle. Cette conviction commune se décline pourtant en expériences très diverses. Dès la fin du XIXe siècle, John Dewey conçoit la classe comme une petite société démocratique où les élèves participent activement aux décisions collectives et apprennent à coopérer par la pratique plutôt que par le discours. Dans son école-laboratoire de Chicago, les projets sont menés selon une organisation coopérative avec rotation régulière des rôles de direction, faisant de l'école non pas le lieu où l'on prépare à la démocratie, mais celui où on l'expérimente déjà. Roger Cousinet tire de cette conviction la même conséquence pédagogique à savoir transformer l'école en petite société démocratique où l'apprentissage des droits et des devoirs du citoyen se fait par la pratique quotidienne plutôt que par

[30]FREINET Célestin, « Les coopératives scolaires », *BENP*, n°22, juin 1946, Archives de l'ICEM, p. 4.
[31] Rouen, Munaé, n°002.4079, LESTRADE Moïse, « Vie de la coopérative scolaire », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille (Creuse), n°1, octobre 1953, p. 23.

l'enseignement moral. Alexander Sutherland Neill, quant à lui, pousse la logique à l'extrême à Summerhill, où règles et sanctions sont décidées collectivement en assemblée générale, au nom de la conviction que c'est par l'expérience et non par les leçons de civisme que se forme le gouvernement de soi et des autres. Significativement cependant, lorsqu'Adolphe Ferrière traduit *self-government* par « autonomie des écoliers » en 1921, il opère ce que Delphine Patry et Sylvain Wagnon qualifient de glissement sémantique qui vide progressivement la notion de sa dimension politique pour n'en retenir qu'un assouplissement de l'autorité du maître, au point qu'elle devient parfois synonyme de simple travail en autonomie[32]. C'est dans cette tradition des expériences pédagogiques du XIXe siècle et de l'Éducation Nouvelle que s'inscrivent les coopératives scolaires Freinet où l'autoréglementation collective cherche à demeurer à la fois pratique de la démocratie et formation du citoyen sans être réduite à de simples aménagements autonomes.

Cependant, cette construction collective des règles n'est pas sans soulever des questions. La publication *Gerbe Adolescents* de 1974 en offre un témoignage important, à travers la prise de position de Lydie, élève de 3ème dans un C.E.G, dont certains enseignant.e.s font partie du mouvement Freinet et où les élèves élaborent eux-mêmes les règles de vie intérieure depuis quatre ans. Son texte se veut critique à l'égard du modèle coopératif : « Il y a six mois que tout a recommencé », écrit-elle, décrivant une communauté d'élèves traversée par des tensions devenues « trop fortes », des sanctions « absurdes », des « collusions ténébreuses entre les individus ». L'usage du verbe « recommencer » sous-entend que la création d'un règlement élaboré par les élèves a fonctionné un temps, mais que peu à peu ses effets se sont dégradés. L'auteure pose alors la question de la liberté qui est laissée aux élèves : « Est-ce qu'on est trop libre, pas assez ? Use-t-on mal de notre liberté ? Je crois que oui ». Face à ce constat, elle propose deux solutions qui lui paraissent insuffisantes – réformer le règlement ou continuer dans la même ambiance –pour appeler à quelque chose de plus exigeant : « apprendre à se conduire avec respect envers tous ceux qui nous entourent, sans règlement à part celui de l'amitié, de l'œuvre à créer[33] ». Ces textes montrent les tensions qui traversent la vie collective, l'organisation coopérative lorsque cette dernière n'est pas assumée par tous. Il serait cependant utopique de croire que la liberté laissée aux élèves suffit à susciter

[32]PATRY Delphine, WAGNON Sylvain, « Chapitre 8. Le self-government : l'instauration d'un principe fédérateur de l'Éducation nouvelle (1900-1930) ? », *in* CASTAGNET-LARS Véronique, BARRERA Caroline (dir.), *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs du XVe siècle à nos jours*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2019, p. 139-154.
[33] Lydie, [sans titre], *Gerbe adolescents : école ?,* n°74, novembre-décembre 1974, p. 31.

chez tous le même élan de responsabilité. La classe Freinet, précisément parce qu'elle ambitionne d'être une micro-société, en reproduit les contradictions rassemblant des individus aux dispositions inégales, certains s'emparant pleinement des responsabilités, d'autres s'y dérobant. Le témoignage de Lydie, partage le vécu qu'une élève fait de l'écart entre idéal et réalité. Ce malaise trouve un écho dans les questions de Jean Le Gal adressées à *L'Éducateur* en 1961-1962. Ayant mis en place des règles à partir des propositions des enfants, il se demande l'année suivante s'il doit les imposer aux nouveaux élèves par la contrainte ou les laisser à nouveau choisir leurs propres règles par tâtonnement[34]. Une hésitation qui illustre que l'émancipation n'est jamais un acquis transmissible mécaniquement, mais doit être reconquise par chaque groupe, ce qui implique d'accepter une part d'incertitude et d'imperfection. Cependant, ces difficultés n'entravent pas le dispositif car si la coopérative ne transforme pas chaque élève en citoyen exemplaire, elle s'appuie sur des ressorts sociaux puissants que François Dubet identifie dans son ouvrage proposant une sociologie de l'expérience scolaire. L'expérience enfantine, rappelle-t-il, est profondément dominée par « l'aspiration à se couler dans le conformisme du groupe » et par « la menace permanente du sentiment de honte », un sentiment d'autant plus efficace que les enfants ont « très fortement besoin du regard de l'autre pour se valoriser[35] ». Or c'est précisément ce ressort que la coopérative mobilise ; en faisant des règles une production collective, elle fait de leur transgression non plus une affaire entre l'élève et l'adulte, mais une faute vis-à-vis du groupe tout entier. C'est en ce sens que Juliette Moulineau peut dire que ses élèves « faisaient respecter[36] » leurs propres règles ou qu'Alain Barthot évoque qu'il ne pouvait « faire n'importe quoi […] parce que les autres sont là[37] ». Ces dynamiques d'autoréglementation constituent ce que Philippe Meirieu, à la suite de Janusz Korczak, nomme la « contrainte féconde » et « l'autorité émancipatrice » montrant comment des dispositifs institutionnels – boîte aux lettres, conseil ou tribunal d'enfants – créent les conditions pour que les enfants se dégagent de l'immédiateté de leurs réactions et accèdent à une véritable liberté. Considérant que « s'émanciper c'est grandir en humanité », Philippe Meirieu énonce que cela nécessite de

[34] FREINET Célestin, « Questions et réponses », *L'Éducateur*, n°5, 1961-1962, Archives de l'ICEM, p. 26.
[35]DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *op. cit*., p. 74.
[36]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 68.
[37]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49

« belles contraintes[38] », que constitue alors le regard du groupe classe, qui n'étouffe pas la liberté mais en est la condition.

Au-delà des murs de la classe : les élèves, des citoyens solidaires du monde

L'apprentissage de la responsabilité collective ne s'arrête pas aux murs de la classe, les coopératives scolaires des classes en pédagogie Freinet projettent les élèves au-delà de leur environnement immédiat, les rendant sensibles et acteurs face aux réalités du monde qui les entoure. En effet, pour Élise et Célestin Freinet, une société de paix et d'harmonie sociale est avant tout une société solidaire et c'est par l'école que cette solidarité doit s'apprendre et s'exercer en premier lieu. Les enfants sont donc invités à se tenir informés des évènements du monde et à développer, au sein de leur coopérative, une « caisse de solidarité ». À la coopérative scolaire d'Oyonnax (Ain), cette caisse est intégrée à l'article 10 du règlement de la classe qui en fixe le fonctionnement : la caisse de solidarité est « gérée par un trésorier spécial et dont l'utilisation des fonds est laissée au gré du bureau : paiement des cotisations des élèves nécessiteux, aide, secours, etc. Cette caisse est alimentée par les dons volontaires des élèves[39] ». Alors, les comptabilités tenues dans les journaux scolaires font parfois mentions de ces actes de solidarités ; en février-mars 1953, la coopérative de l'école primaire d'Issoudun-Létrieix organise ainsi une quête dans toute la commune pour venir en aide aux sinistrés de Hollande, de Belgique et d'Angleterre, récoltant 20 460 francs auprès de 124 donateurs, fonds aussitôt adressés au Comité interministériel de Secours aux victimes à Paris[40]. Les élèves de cette même coopérative sont également engagés dans le parrainage d'enfants atteints de tuberculose du sanatorium de Font-Romeu. S'adressant aux lecteurs de leur journal, il confie : « Depuis 1948, nous avons adopté trois malades auxquels nous avons pu adresser à chacun deux ou trois colis accompagnés de lettres ». À l'écriture de ces lignes en 1953, la coopérative accompagne un nouveau « filleul », Pierre, « pauvre garçon de l'assistance publique […] atteint très jeune d'une méningite qui a laissé de graves séquelles[41] ». De son côté, la coopérative de Prades-en-Lez, a organisé une collecte qui a

[38]MEIRIEU Philippe, *op. cit*., p. 7.
[39]FREINET Célestin, « Les coopératives scolaires », *BENP*, n°22, juin 1946, Archives de l'ICEM, p. 31.
[40] Rouen, Munaé, n°002.4057, « Générosité », Gazouillis d'Hirondelles, école primaire d'Issoudun-Létrieix (Creuse), n°32, février-mars 1953, p. 9.
[41] Rouen, Munaé, n°002.4058, [anonyme], « Page des parents », *Gazouillis d'Hirondelles*, école primaire d'Issoudun-Létrieix (Creuse), n°31, décembre-janvier 1953, p. 14-15.

permis d'envoyer 500 francs aux sinistrés de Béziers[42] en janvier 1954, tandis que celle de Vellevans (Doubs) énonce en janvier 1959 que « 1000F ont été envoyés à chacun des 4 soldats de Vellevans actuellement en Algérie[43] ». Ainsi, la coopérative devient le levier par lequel les enfants s'ouvrent au monde et apprennent que leur action, même modeste, peut avoir des effets réels sur des situations qui les dépassent. Ce mouvement vers l'extérieur peut aussi naître de la classe elle-même. Le numéro de *Chantiers 44* de juin 1971 rapporte ainsi comment un texte d'enfant sur la faim dans le monde a suffi à déclencher une discussion collective en classe, débouchant sur la mise en place d'une boîte à dons pour l'Unicef[44]. Ce cheminement – du texte libre à la prise de conscience, de la discussion collective à l'action solidaire – illustre que l'expression de l'enfant n'est jamais repliée sur elle-même, elle est le point de départ d'une relation au monde. Au travers de l'organisation des coopératives scolaires, les éducateurs et les éducatrices du mouvement Freinet tiennent à faire prendre conscience aux enfants que leur rôle de citoyen dépasse le seul cadre de la classe et de leur environnement proche mais qu'ils sont également des citoyens d'un monde dont ils doivent se sentir concernés et pour lequel ils se doivent de construire une solidarité large.

Instruire, socialiser, émanciper : les coopératives scolaires entre formation de citoyens complets et transformations sociales limitées

Les coopératives scolaires mises en place dans les classes Freinet apparaissent donc comme des espaces d'apprentissage de la vie politique et sociale dont l'objectif, au-delà des murs de la classe, est de former des hommes complets, libres et capables de s'engager dans le monde, tout en portant l'exigence d'un monde meilleur. C'est cette tension qu'exprime Henriette Moneyron lorsqu'elle évoque le « génie » de Freinet d'avoir construit « une école publique, laïque, qui ne se limite pas à instruire, mais vise surtout à former des hommes en vue d'une société juste », une mission d'autant plus importante dans une école « peuplée en partie, d'enfants de parents prolétaires » qui « sont sans voix face aux puissants qui les emploient[45] ». L'école se voit donc confier une « mission libératrice[46] », qui s'inscrit « dans son environnement social, écologique » puisque, continu Christian Lego, « l'École c'est la vie

[42] Rouen, Munaé, n°002.6111, [anonyme], « L'aigle », *La voix de notre école*, école de garçons de Prades-le-lez (Hérault), n°?, janvier 1954, p. 12.
[43] Rouen, Munaé, n°002.9377, [anonyme], « Générosités », *Le pinson*, école de Vellevans (Doubs), n°4, janvier 1959, p. 20.
[44] IDEM 44, « Libre expression à l'école », *Chantiers 44,* n° ?, juin 1971, Archives de l'ICEM, p. 4-5.
[45] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 124.
[46] *Ibid*., p. 124.

[…] la vie qui libère l'expression pour que les enfants soient les citoyens, syndicalistes, politiques... critiques[47] ». Toutefois, cette ambition de formation d'hommes complets n'enlève pas aux éducateurs.trices leur lucidité quant aux limites des capacités émancipatrices de l'école. Célestin Freinet reconnaît que, quand bien même il refuse les valeurs de la société capitaliste, il faut préparer les enfants à y vivre. Dans les lignes suivantes, Jean Le Gal, éducateur, prolonge ce réalisme puisque conscient que ses élèves occuperont vraisemblablement les mêmes positions économiques subalternes qu'ils aient fréquenté sa classe ou non, il affirme que « cet aspect de l'école doit être mineur dans [ses] préoccupations ». Si leur place économique et leur position dans la société ne peuvent changer, l'école se doit de faire évoluer leur rapport au monde pour faire d'eux « des hommes plus lucides face aux pressions multiples de la vie moderne, des hommes plus aptes à entrer en relations avec les autres[48] ». Le mouvement Freinet ne prétend donc pas transformer directement et immédiatement les structures sociales existantes. Son ambition se situe davantage dans la formation des individus puisqu'il s'agit avant tout de donner aux élèves les outils intellectuels, sociaux et pratiques leur permettant de comprendre le monde dans lequel ils évoluent et d'y trouver une place active. Cette distinction est essentielle, car elle déplace l'enjeu de la transformation sociale vers un travail d'émancipation individuelle et collective. Les pratiques coopératives, l'expression libre ou encore la participation à la gestion de la vie collective visent moins à préparer une révolution sociale qu'à permettre aux élèves de mieux comprendre les mécanismes sociaux, de faire l'expérience de relations plus égalitaires et d'apprendre à exercer leur jugement. L'émancipation apparaît alors moins comme une transformation garantie des conditions sociales que comme un processus de conscientisation et d'appropriation progressive des moyens de comprendre, d'agir et de participer au monde social. L'école devient ainsi un espace d'expérimentation démocratique, de socialisation où les enfants peuvent acquérir des attitudes et des compétences susceptibles, d'être réinvesties dans d'autres sphères de la vie sociale. C'est ce que Jean Piaget nomme des *schèmes*, à savoir une structure d'action qui se construit et se consolide par la répétition d'expériences similaires jusqu'à pouvoir être réutilisée dans des situations comparables. Nous retrouvons ainsi le modèle analogique d'émancipation où la multiplication des expériences, des « prises de

[47] *Ibid*., p. 113.
[48] LE GAL, « Apprendre à bien parler. Mais quelle langue ? », *Chantiers 44,* n°4 supplément « Changer l'école », octobre 1973, p. 6.

pouvoir localisées » serait une forme d'« alphabétisation sociale[49] ». Dans cette même perspective, un autre schème susceptible d'impacter la conception du monde des enfants est leur imprégnation d'un sentiment d'appartenance. La participation à une communauté de travail et la vie collective produit chez les élèves le sentiment d'être intégré à un groupe dont se souvient Alain Barthot : « Je me sentais vraiment appartenant à une communauté ». Ce vécu collectif semble même avoir atténué les distinctions entre les élèves puisque, bien qu'étant le fils des instituteurs, il ne se sentait « pas différent des autres[50] ». Ce constat mène les éducateurs, parmi lesquels Raymond Jardin, à espérer que « cette force découverte dans le rassemblement » poussera les enfants « vers les futures structures que sont les coopératives et les syndicats[51] », soit à la reproduction de schèmes sociaux fondés sur la l'entraide et la solidarité. Au-delà, certains éducateurs.trices expriment l'espoir que les transformations observées chez leurs élèves puissent dépasser le cadre scolaire et toucher progressivement les familles. Dans la correspondance conservée au Munaé, l'un d'eux observe que « l'esprit des gosses a radicalement changé », soulignant qu'au départ ils reproduisaient « exactement l'esprit de leurs parents ». Il envisage désormais une dynamique d'influence inversée, espérant que les élèves puissent à leur tour agir sur leurs parents : « si seulement ils avaient à leur tour à changer l'esprit de ces derniers[52] ». La coopération scolaire apparaît dès lors comme une première étape d'un processus plus large de diffusion, où les valeurs d'entraide et de discipline collective acquises en classe pourraient contribuer, à terme, à infléchir les pratiques sociales.

Au fond, les ambitions des coopératives Freinet ne sont pas si éloignées de celles que l'école républicaine s'est toujours officiellement assignées. Antoine Prost le rappelle: l'école primaire avait pour objectif de former à la fois « le travailleur, l'homme et le citoyen », sans sacrifier les savoirs pratiques aux ambitions humanistes – « bref, une éducation complète[53] ». Ce qui distingue le projet Freinet de l'école traditionnelle n'est donc pas tant la finalité que les moyens, et surtout le degré d'engagement assumé dans la socialisation politique des élèves. Là où l'attachement des enseignant.e.s républicain.e.s à la neutralité et à l'objectivité avait tendance, comme le montre Laurent Frajerman, à minimiser leur rôle dans la formation politique des élèves, la pédagogie Freinet revendique au contraire une posture explicitement

[49] CARON Guillaume, *art. cit*., p. 9-34.
[50]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49
[51]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 128.
[52]Rouen, Munaé, n°1987.00781.2, Recueil de notes des différentes commissions, Correspondance interscolaire nationale. La lecture des journaux au C. préparatoire, 1946-1968.
[53]PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, op. cit.,* p. 175.

engagée dans la formation de citoyens critiques[54]. La coopérative scolaire est alors l'outil par lequel cette ambition prend corps, sans discours ni leçon de morale, mais dans la pratique quotidienne du vivre-ensemble. Cette conception de l'école d'ailleurs s'est progressivement développée à partir des années 1970. Les événements de Mai 68 ont profondément ébranlé la conception verticale de l'autorité scolaire, et les réformes qui suivent intègrent peu à peu les élèves et les étudiant.e.s aux décisions et à la vie des établissements – conseils de classe, délégués, instances participatives –tout en diversifiant cette vie scolaire dans de multiples domaines qui ont fait l'objet de travaux de Michel Soussan[55] : organisation du temps scolaire, projet d'établissement, règlement intérieur, travail personnel, soutien, information sur l'orientation et les carrières, santé, hygiène, sécurité, aménagement des espaces de la vie lycéenne, activités sportives, culturelles et périscolaires, etc. Toutefois, comme le rappelle l'éducateur Raymond Jardin, dans l'exercice de la citoyenneté, « la connaissance […] de la communauté dans laquelle on vit s'avère vite indispensable[56] ».

II. Partir du vécu pour déplacer les frontières de l'expérience : des élèves « citoyens du monde »

Si la coopérative scolaire constitue la cellule de base d'un apprentissage de la citoyenneté, cette formation ne peut produire ses effets durables sans être ancrée dans une connaissance vivante du monde. Car l'émancipation, pour Élise et Célestin Freinet suppose que l'individu soit capable de comprendre la réalité qui l'entoure, d'en saisir les logiques, et de s'y inscrire comme acteur conscient. C'est pourquoi le mouvement Freinet articule indissociablement citoyenneté et connaissance du milieu où l'enfant apprend à être acteur dans la classe, mais aussi à être un citoyen du monde en partant de ce qu'il connaît et vit. Dans *Le milieu local* (1946), Célestin Freinet formule ce principe précisant que l'éducation doit « retrouver ses racines naturelles » et « s'asseoir sur ce qui existe », c'est-à-dire sur le milieu immédiat des enfants. Ce milieu n'est pas un simple environnement pédagogique mais il constitue la matière première de tout apprentissage, « l'ABC pédagogique, la base première de toute culture[57] ». La démarche se veut alors progressive partant du proche – le village, la rue,

[54] FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968). Figures et modalités », *Histoire de l'éducation*, n°117, 2018, p. 73.
[55] SOUSSAN Michel, « Vie scolaire. Approche socio-historique », *Revue française de pédagogie*, n°83, avril-juin 1988, p. 39-49.
[56]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit.,* p. 128.
[57] Freinet Célestin, « Le milieu local », *BENP*, n°24, octobre 1946, Archives de l'ICEM, p. 2.

les saisons, les métiers de la famille, les récits des grands-parents – pour aller vers le lointain, par la correspondance interscolaire, l'échange avec des classes d'autres régions, la confrontation avec d'autres milieux de vie. Cette progression du local vers le global n'est pas seulement géographique elle est aussi temporelle, sociale, politique et conduit les enfants à prendre conscience que leurs expériences singulières s'inscrivent dans un monde plus vaste, traversé par des logiques communes. Ainsi, l'émancipation individuelle et collective visée par le mouvement Freinet passe nécessairement par cette double connaissance de son environnement proche, vécu et interrogé, et celle d'un monde élargi, découvert par la comparaison et l'échange.

Conscientiser son environnement et construire sa connaissance par l'étude du milieu

L'étude du milieu, telle que la conçoivent les Freinet, n'est pas une discipline scolaire ou un moment passé dans l'environnement des enfants, c'est une démarche globale qui repose sur le principe que l'enfant ne peut construire une connaissance authentique qu'à partir de ce qu'il a vécu, observé, interrogé. Célestin Freinet théorise implicitement ce que les travaux ultérieurs en didactiques – à l'image de ceux Jean-Pierre Astolfi – énonce comme la distinction entre le savoir et la connaissance. Le savoir serait une construction intellectuelle formalisée, objectivée par des experts et transmissible sous forme d'informations tandis que la connaissance est propre au sujet et se construit à partir de son expérience singulière. Comme le synthétise Guillaume Caron, « l'accès au savoir via des informations transmises ne garantit en rien la construction de connaissances » et c'est précisément l'enjeu des dispositifs pédagogiques que de « faire le lien entre enseigner et apprendre afin de permettre cette construction propre au sujet[58] ». En pédagogie Freinet, l'étude du milieu apparaît comme la réponse à cet enjeu en permettant aux enfants de partir de leur environnement immédiat, elle leur offre les conditions d'une véritable connaissance intégrée à partir de l'expérience. L'ensemble des disciplines scolaires se voit alors réorganisé autour de ce principe fondateur et se voit attribuer l'adjectif de « vivant » ou « vivante » dans le sens que ces disciplines s'appuient sur les milieux de vie des enfants. Ainsi l'histoire vivante se fonde sur les archives de la commune, la géographie vivante cartographie le département et le calcul vivant chiffre les bénéfices du boulanger qui fait face à l'école. L'ensemble constitue ce que Paul Le Bohec

[58] CARON Guillaume, *art. cit*., p. 9-34.

considère être « l'expression de la rencontre de l'enfant avec son milieu[59] ». De plus, cela s'inscrit dans la critique portée par les militant.e.s Freinet à l'égard des manuels scolaires jugés dogmatiques, souvent inutilisables pour les enseignant.e.s et incompréhensibles pour les élèves. Une critique qui s'étend à « la quasi-totalité des ouvrages pédagogiques » qui nuiraient à la pensée des élèves, entraveraient leur personnalité et serait « au service des valeurs et de la domination culturelle de la classe bourgeoise[60] » déconnectée des expériences populaires. L'étude du milieu et les disciplines « vivantes » permettent ainsi d'ancrer les connaissances et les apprentissages dans ces expériences populaires en puisant dans la vie réelle de l'enfant, les « éléments de base – les seuls solides et définitifs – de sa formation, de son instruction et de son éducation ».

L'étude du milieu et la connaissance de l'environnement se construit et s'approfondit notamment par la pratique de ce que la pédagogie Freinet nomme les enquêtes. Dans les journaux scolaires des classes, ces enquêtes sont innombrables illustrant la régularité de cette pratique pédagogique. Les élèves sont alors amenés à partir à la recherche d'informations auprès des habitants, d'institutions, d'archives ou d'acteurs de leur environnement proche pour construire leur propre connaissance avant de restituer celle-ci à la classe, devenant une culture partagée. Bien qu'ils soient de précieux témoignages de la constitution des milieux des enfants des années 1950 aux années 1970, nous ne pouvons restituer de manière exhaustive les très nombreux sujets étudiés dans les enquêtes publiées dans les journaux scolaires. À titre d'exemples, les journaux des élèves de la classe de CM et FE de l'école de Vellevans constituent un échantillon intéressant. Dans les textes consultés couvrant la période de 1953 à 1959, deux productions d'élèves – l'une sur « Le caoutchouc[61] », l'autre sur « Les courtilières[62] » – déclenchent le désir d'en savoir davantage et conduisent à la réalisation d'enquêtes sur la fabrication du caoutchouc, du latex et des matières plastiques ainsi que sur la respiration des insectes tels que les courtilières. Nous y retrouvons également une enquête portant sur « La production laitière à Vellevans[63] » dont la double page est couverte de calculs

[59] Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 1959-1960, p. 14.
[60] VERGNIOUX Alain, *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2005, p. 93.
[61] Rouen, Munaé, n°002.4254, MICHEL André, « Le caoutchouc », *Le pinson*, école de Vellevans (Doubs), n°10, juin 1954, p. 11-15.
[62]Rouen, Munaé, n°002.4254, QUINNEZ Raymonde, « Lescourtilières », *Le pinson*, école de Vellevans (Doubs), n°10, juin 1954, p. 18-19.
[63]Rouen, Munaé, n°002.4252, [anonyme], « La production laitière de Vellevans », *Le pinson*, école de Vellevans (Doubs), n°7, mars 1954, p. 14-15.

et de graphiques, ou encore sur « L'état civil de 1953[64] » et « Les maires de Vellevans depuis 1818[65] » dont l'histoire nécessite le recours aux archives locales. Ces enquêtes montrent bien que les élèves sont amenés à interroger leur village, son économie, sa mémoire, sa politique, sa démographie à la fois pour construire une connaissance servant de bases aux apprentissages plus complexes – à l'image du calcul – mais aussi pour connaître et comprendre l'environnement collectif dans lequel ils évoluent. Cette pratique de l'enquête s'inscrit dans un principe plus large qui structure l'ensemble de la pédagogie Freinet : le « complexe d'intérêts ». Héritée du concept de « centre d'intérêts » du pédagogue belge Ovide Decroly, cette notion repose sur l'idée que l'enfant apprend mieux et avec plus d'efficacité ce qui le touche directement, c'est-à-dire ce qui est en prise avec sa propre vie. Ces intérêts ne sont pas imposés de l'extérieur : ils émergent naturellement de l'expression libre, dans les textes que les enfants écrivent spontanément sur les animaux, la nature, les jeux, les événements de leur quotidien. Le rôle de l'enseignant.e est alors de les saisir pour en faire le point de départ d'activités d'apprentissage motivantes et signifiantes. Célestin Freinet est explicite sur ce point, le texte libre produit par un élève devient le « centre d'intérêts de la journée », dont découlent aussitôt une chasse aux mots, des exercices grammaticaux, du dessin, mais aussi des enquêtes dans le village, des recherches d'histoire et de géographie, des expériences scientifiques. Le complexe d'intérêts est ainsi le mécanisme par lequel l'expression de l'enfant se convertit naturellement en exploration du milieu, complétant le processus entre vie vécue et connaissance construite. Cette connaissance et ces apprentissages issus des techniques Freinet, constituent une véritable « culture scolaire ». Si les pratiques, en donnant forme aux contenus prescrits, « participent à la construction de la culture produite par l'école » donc de la culture scolaire – pour reprendre la définition d'Evelyne Héry – la classe Freinet produit sa propre culture plus ou moins en décalage avec les prescriptions des programmes officiels[66]. En fondant les apprentissages sur leurs propres vécus, la pédagogie Freinet permet donc aux élèves de conscientiser le milieu dans lequel ils évoluent. Une conscientisation sans laquelle ces enfants, souvent issus de milieux populaires, ne pourraient chercher à dépasser leur condition sociale. Cependant, ce travail au plus près des intérêts des enfants se veut également

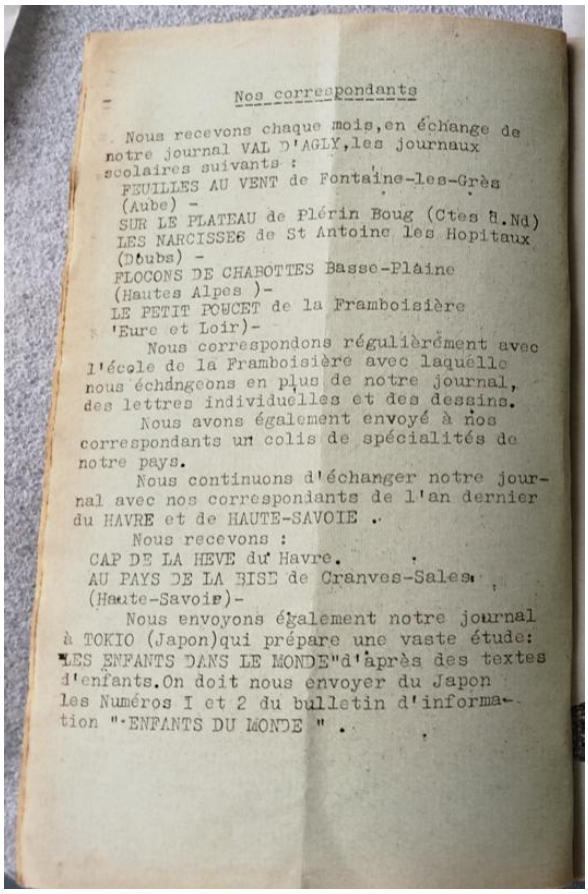
[64]Rouen, Munaé, n°002.4250, [anonyme], « L'état civil de 1953 », *Le pinson*, école de Vellevans (Doubs), n°5, janvier 1954, p. 18.
[65]Rouen, Munaé, n°002.4251, [anonyme], « Les maires de Vellevans depuis 1818 », *Le pinson*, école de Vellevans (Doubs), n°6, février 1954, p. 9.
[66] HÉRY Evelyne, « Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire », *Carrefours de l'éducation*, n°19, 2005, p. 101.

une forme de libération pour leurs enseignant.e.s qui, comme nous l'avons vu, ne sont parfois plus en accord avec leurs pratiques pédagogiques ou éprouvent une certaine lassitude. L'enthousiasme, la nouveauté des matériaux pédagogiques « les intérêts et les questions des enfants, le métier devenait passionnant » comme le souligne Joseph Portier dans son témoignage en 1997. Cependant, conscientiser son appartenance à un monde local ne constitue que la première étape d'un processus plus large.

La correspondance interscolaire comme expérience de l'altérité et découverte du monde

Si l'étude du milieu proche constitue une première base essentielle dans la découverte et la compréhension du monde, elle ne suffit toutefois pas, à elle seule, à garantir l'ouverture plus large nécessaire au projet émancipateur porté par la pédagogie Freinet. Dans cette perspective, la correspondance interscolaire occupe une place centrale. Développée dès les années 1920 par Célestin Freinet et les enseignant.e.s de son mouvement, elle consiste à mettre en relation régulière plusieurs classes éloignées géographiquement à travers l'échange de journaux scolaires, de lettres, de dessins, de photographies, de colis ou encore d'enquêtes réalisées par les élèves. Ces échanges permettent aux enfants de découvrir d'autres régions, d'autres modes de vie et d'autres réalités sociales à partir d'une communication directe avec des camarades de leur âge. Pour Célestin Freinet, la correspondance ne constitue pas un simple complément aux activités scolaires mais un véritable « levier pédagogique » dans la mesure où le journal scolaire devient « l'outil essentiel de la correspondance » et donne un sens concret aux apprentissages puisque les élèves n'écrivent plus uniquement pour le maître mais pour de véritables lecteurs. Lorsqu'« ils décriront leur village et leur région », ils ne « s'acquitteront pas d'une vulgaire tâche scolaire » mais chercheront à « répondre aux demandes ou aux désirs de leurs camarades[67] ». La correspondance transforme ainsi le rapport au savoir en l'inscrivant dans des échanges sociaux réels.

[67] FREINET Célestin, « La correspondance interscolaire », *BENP*, n°32, novembre 1947, Archives de l'ICEM, p. 8.



Nos correspondants

Nous recevons chaque mois,en échange de notre journal VAL D'AGLY,les journaux scolaires suivants :
FEUILLES AU VENT de Fontaine-les-Grès (Aube) -
SUR LE PLATEAU de Plérin Boug (Ctes D.Nd)
LES NARCISSES de St Antoine les Hopitaux (Doubs) -
FLOCONS DE CHABOTTES Basse-Plaine (Hautes Alpes)-
LE PETIT POUCET de la Framboisière (Eure et Loir)-

Nous correspondons régulièrement avec l'école de la Framboisière avec laquelle nous échangeons en plus de notre journal, des lettres individuelles et des dessins.

Nous avons également envoyé à nos correspondants un colis de spécialités de notre pays.

Nous continuons d'échanger notre journal avec nos correspondants de l'an dernier du HAVRE et de HAUTE-SAVOIE .

Nous recevons :
CAP DE LA HEVE du Havre.
AU PAYS DE LA BISE de Cranves-Sales. (Haute-Savoie)-

Nous envoyons également notre journal à TOKIO (Japon)qui prépare une vaste étude: "LES ENFANTS DANS LE MONDE"d'après des textes d'enfants.On doit nous envoyer du Japon les Numéros I et 2 du bulletin d'information "ENFANTS DU MONDE " .

Figure 39 - Rouen, Munaé, n°002.22959, « Nos correspondants », Val d'Agly, école d'Estagel (Pyrénées-Orientales), n°2, décembre 1954, p. 2.

La page des correspondants du journal Val d'Agly (figure 39), publiée par les élèves de l'école d'Estagel dans les Pyrénées-Orientales, illustre parfaitement cette double dimension de la correspondance interscolaire. L'école échange chaque mois avec des classes réparties sur l'ensemble du territoire national. Les plus proches restent dans le grand Sud, dans un rayon de quelques centaines de kilomètres, comme l'école de Basse-Plaine. Viennent ensuite des correspondants plus lointains : Fontaine-lès-Grès dans l'Aube, Flérin-Bourg en Côte-d'Or, Saint-Antoine-les-Hôpitaux dans le Doubs, ou encore la Framboisière en Eure-et-Loir – soit des villages de plaine, de forêt ou de bocage très différents de l'environnement des enfants d'Estagel. Plus loin encore, l'école correspond avec des classes du Havre et de Haute-Savoie, dont elle a conservé les correspondants de l'année précédente, et reçoit le journal Cap de la Hève venu du bord de mer normand. Mais la correspondance ne s'arrête pas aux frontières hexagonales puisque le journal est également envoyé au Japon, où une école prépare une vaste étude intitulée « Les enfants dans le monde » à partir de textes d'enfants du monde entier. Les élèves de la classe d'Estagel tissent ainsi un réseau d'échanges dans lequel chaque correspondant représente un milieu et une culture. Cette rubrique consacrée à dresser la liste

des écoles correspondantes se retrouve fréquemment dans les journaux scolaires de toutes les classes de notre corpus et constitue une source précieuse pour comprendre comment fonctionnaient les correspondances interscolaires. Elle permet de savoir quelles classes correspondaient ensemble, à quelle distance et selon quelle régularité. Une recherche systématique à plus grande échelle croisant l'ensemble de ces rubriques permettrait de reconstituer et de cartographier les réseaux de circulation des journaux scolaires soulignant la manière dont des classes de milieux très différents étaient mises en relations par les Freinet – organisateurs de ces réseaux – dans une volonté pédagogique[68].

La correspondance interscolaire permet alors de faire découvrir aux élèves, à travers les récits de leurs pairs, d'autres manières de vivre et d'habiter le monde. Les journaux et textes reçus des classes correspondantes ne transmettent pas des connaissances abstraites sur des régions éloignées mais donnent accès à des expériences vécues, à des pratiques quotidiennes et à des réalités sociales. C'est cette dimension concrète et affective que Madame Cheré, éducatrice à Loudéac, identifie comme le bénéfice essentiel de ces échanges témoignant que la lecture des textes reçus représente « quelque chose de tangible » qui ouvre des « horizons » particulièrement pour les enfants de milieux urbains qui « n'ont guère de contact avec les bêtes, les plantes, la vie de la campagne ». La découverte de l'autre passe alors notamment par la découverte de son environnement entrainant parfois un certain étonnement comme s'en souvient Madeleine Belperron :

> « Les textes libres nous apprenaient la vie dans des villages différents du nôtre. Parfois les élèves étaient très surpris. Ainsi, apprendre que dans un village du Midi, il n'y avait pas une seule vache, c'était impensable pour des petits Jurassiens[69] ».

La surprise indique ici une certaine vision qui se trouve ébranlée, les décalages entre réalités locales contribuent à remettre en question l'évidence de son propre milieu et de prendre conscience de la diversité des modes de vie. La correspondance suscite également un fort investissement affectif dont Anne, ancienne élève de Thérèse Vigo, évoque « la joie », et « le bonheur de lire » chaque nouvelle lettre apportée par le facteur afin de « découvrir cette nouvelle amie[70] » qu'est sa correspondante.

---

[68] Rouen, Munaé, n°002.22959, « Nos correspondants », *Val d'Agly*, école d'Estagel (Pyrénées-Orientales), n°2, décembre 1954, p. 2.
[69] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien*, op. cit., p. 76.
[70] *Ibid*., p. 100.

En effet, les créations et les textes produits par les élèves dans le cadre de l'expression libre constituent des documents de vie, des témoignages sur les manières d'habiter le monde propre à chaque milieu. En se concentrant sur les textes libres publiés dans les journaux scolaires – plus explicites que les créations artistiques – nous constatons que les sujets choisis spontanément par les enfants sont presque toujours ancrés dans leur quotidien : travaux agricoles, animaux familiers, fêtes locales, vie familiale. Ce faisant, chaque journal devient le reflet – et aujourd'hui la mémoire – des coutumes, des traditions et des vies des territoires dans lesquels les classes Freinet s'inscrivent. Là encore, il serait impossible, dans le cadre de ce mémoire, de proposer un inventaire exhaustif des thèmes abordés par les enfants et de tout ce que leurs textes révèlent de leur vie quotidienne. Une telle entreprise constituerait à elle seule un vaste programme de recherche. Les productions enfantines issues des journaux scolaires et de la correspondance offrent en effet une source exceptionnelle pour l'étude de la vie quotidienne des enfants au XXe siècle, d'autant plus précieuse qu'elle émane directement de leurs propres écrits et qu'elle demeure encore largement sous-exploitée par la recherche historique. Nous nous contenterons donc ici d'en présenter quelques exemples significatifs, qui permettront d'éclairer la suite de notre démonstration. Dans *Vents d'Ouest*, journal de l'école de Pluméliau en Bretagne, les élèves consacrent plusieurs textes aux meubles bretons et à la fabrication du beurre – Josiane Normand décrivant précisément comment sa mère le prépare chaque matin – tandis que Josiane Le Bris livre la recette des crêpes de sa mémé et que la classe tout entière va voir le défilé de la mi-carême à Baud. Dans *Les Amis de la pierre folle*, journal d'une école de la Creuse, Georges Carriat décrit les coutumes du jour de l'an pratiquées dans son village, et ses camarades font de même pour leurs propres hameaux, révélant, texte après texte, la diversité des usages au sein d'un même canton. Dans *L'Écho du Bugey*, les enfants de Tenay reconstituent régulièrement les pratiques d'autrefois sous la rubrique « Autrefois à Tenay », où les recherches des élèves se mêlent aux souvenirs des familles. Dans *So Comberot's*, journal d'Ozolles en Saône-et-Loire, R.P. Aujas raconte la fête des Bordes, célébration locale dont il détaille le déroulement dans son village avec précision. Une fois rédigés, imprimés et rassemblés sous la forme de journaux scolaires, ces textes quittent le cadre de la classe pour être adressés aux correspondants. C'est à ce moment que s'opère pleinement l'ouverture au monde recherchée par la pédagogie Freinet puisque ces récits du quotidien deviennent les objets d'une rencontre avec d'autres enfants, parfois situés à plusieurs centaines de kilomètres. À travers ces échanges, chaque classe accède ainsi à des réalités sociales et culturelles différentes des siennes et découvre, par le regard de ses pairs, d'autres façons de vivre.

De plus, la découverte des correspondants ne passe pas uniquement par la lecture de leurs journaux, mais aussi par les questions que les élèves leur adressent. La correspondance s'organise ainsi comme un véritable échange dans lequel les élèves sont invités à s'engager pour nourrir leur curiosité et leur compréhension du monde. Dans les journaux de l'école de Laubressel, une page est systématiquement consacrée aux questions destinées aux correspondants. Si cette pratique est moins régulière dans les autres écoles, nous retrouvons fréquemment des interrogations sur les activités, les habitudes ou l'environnement des autres enfants auxquelles ils répondent dans le numéro suivant. À titre d'exemple, en janvier 1950, les élèves de Laubressel questionnent :

> « *Vallée de l'Oise* : […] Combien de chevaux chez vous ?
>
> *Mésange bavarde* : […] Comment faites-vous la culture ?
>
> *La Dourbie* : […] Voulez-vous parler de votre pays
>
> [Illisible] : […] Comment cultivez-vous à bourbiers ? […]
>
> *Plaine d'Artois* : […] Parlez nous de cultures »

Précédant leurs propres questionnements, les élèves semblent répondre aux questions de leurs correspondants précisant par exemple au journal *Rû des Cygnes* que « il y a 6 tracteurs à Laubressel[71] ». Ces questions sont essentiellement orientées vers des sujets que les enfants maîtrisent et affectionnent puisqu'ils pourront être comparés à leur propre vie quotidienne et témoignent de la curiosité suscitée par la découverte d'autres réalités. Comme l'exprime Célestin Freinet, les élèves apprennent à connaître « la vie intime de leurs correspondants » et leurs réactions « dans leur milieu », au point de donner le sentiment de les connaître « comme s'ils étaient là à côté de nous[72] ». Il voit dans ces échanges une manière de dépasser les frontières géographiques et sociales et les souvenirs d'anciens élèves témoignent de l'importance durable de cette ouverture. Dans le film qu'il a consacré aux anciens élèves de ses parents, éducateurs Freinet, Alain Barthot souligne que Jean-Marie Guérin se rappelait encore avec précision les correspondants de classe qu'ils avaient dans le Nord, à Marc-en-Barreuil, et qu'il reste notamment marqué par la découverte des processus de fabrication du lin. Il souligne que cette découverte peut paraitre modeste aujourd'hui mais constituait pour les enfants de l'école de Saint-Benoît dans la Vienne une véritable ouverture et « c'était [là] la

---

[71] Rouen, Munaé, n°002.1558, « À nos correspondants », *La fourmilière*, école de Laubressel (Aube), n°6, novembre 1950, p. 10.
[72] FREINET Célestin, « La correspondance interscolaire », *BENP*, n°32, novembre 1947, Archives de l'ICEM, p. 4.

vraie correspondance[73] ». L'intérêt de ces échanges réside précisément dans leur caractère incarné par des élèves dont ils partagent la condition d'enfants et qui pourtant vivent des réalités très différentes.

Ces échanges ne suscitent toutefois pas toujours l'enthousiasme ou l'adhésion. La correspondance met aussi en contact des sensibilités, des centres d'intérêt et des expériences parfois très différents. Certains journaux donnent ainsi lieu à de véritables débats entre classes. Pour exemple, des élèves de l'école Sallanches contestent vivement certains textes libres de leurs correspondants de Saint-Ouen, estimant qu'« il y a autre chose de plus beau à penser que la mort à 10 ans ». À l'inverse, les réponses des enfants de Saint-Ouen montrent qu'ils ne trouvent pas davantage d'intérêt aux récits du quotidien proposés par leurs correspondants : « Quand eux, ils nous racontent qu'ils ont cassé un carreau ou qu'ils ont bien mangé au restaurant : moi ça ne me donne aucune expérience et ça ne m'apprend rien de la vie[74] ». Ces réactions rappellent que les correspondants restent avant tout des enfants, avec leurs goûts, leurs préférences et leurs désaccords. L'ouverture à l'autre ne passe donc pas nécessairement par l'adhésion, mais aussi par la confrontation à des points de vue différents et à des manières de voir le monde qui peuvent surprendre, déplaire ou être discutées.

Dans la correspondance interscolaire, l'envoi de colis ajoute une dimension supplémentaire à cette découverte de l'autre. Les classes n'échangent pas seulement des récits ou des descriptions de leur quotidien mais aussi des objets, des productions locales et des échantillons de leur environnement, toujours accompagnés de textes explicatifs. À Saint-Priest-la-Feuille, les élèves racontent ainsi avoir reçu de leurs correspondants de la Chapelle-du-Châtelard (Ain) « du fromage fort, des quenelles, des gaudes et des œufs en chocolat[75] », donnant lieu à un goûter collectif organisé dans la classe afin de découvrir ces spécialités plus ou moins connues des élèves. Les souvenirs de Jean-Marie Guérin interrogé par Alain Barthot soulignent également l'importance de cette matérialité des échanges. Il se souvient que leurs correspondants du Seclin dans Nord leur envoyaient des échantillons de betterave ou de chanvre et expliquaient les techniques de transformation associées. « C'était toujours du

[73] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[74] [anonyle], « Qu'est-ce que la poésie ? C'est les choses de la vie », *Art enfantin*, n°66, mars-avril 1973, Archives de l'ICEM, p. 2.
[75] Rouen, Munaé, n°0002.04081, « Une collation », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille (Creuse), n°4, février-mars 1954, p. 17-18.

concret », se rappelle-t-il, « ça vivait vraiment, un regard sur l'extérieur[76] ». La réception de ces colis constitue par ailleurs un moment particulièrement attendu par les élèves. Les témoignages évoquent l'excitation qui précède leur arrivée et la joie qu'ils suscitent. À Pluméliau, Christiane écrit ainsi : « Quelle joie! Pour nous cette après-midi quand les colis de nos correspondants de Bontzenheim sont arrivés. Tous les jours nous attendions avec impatience. Enfin ils sont là ! ». L'ouverture des paquets devient un véritable événement collectif : « Le silence règne. Chaque élève écoute attentivement le nom que prononce Raymonde » au moment de la distribution des cadeaux. Christiane reçoit alors une enveloppe de linge brodée à son nom ainsi que « deux merveilleuses poupées. Une Alsacienne et un Alsacien ![77] » vêtues de leurs costumes traditionnels. De la même manière, les élèves de Cherré racontent leur enthousiasme lorsqu'ils découvrent un colis envoyé depuis Nice : « Nous nous sommes tous précipités autour. À chaque fois que Madame Veillon enlevait un papier nous poussions des "oh" d'admiration[78] ». Ces témoignages sont extrêmement nombreux dans les journaux scolaires montrant que la correspondance ne relevait pas uniquement d'un apprentissage intellectuel ou documentaire. En donnant à voir, à toucher et parfois à goûter des éléments d'autres régions, les colis renforcent la réalité des échanges et participent à faire de la découverte du monde une expérience sensible et collective.

Les voyages scolaires constituent en quelque sorte l'aboutissement de cette ouverture progressive au monde. Lorsque les ressources de la coopérative le permettent – ce qui constitue d'ailleurs l'une de ses autres finalités – la classe quitte son environnement habituel pour découvrir, sur une ou plusieurs journées, d'autres territoires. Les journaux scolaires conservent de nombreuses traces de ces expériences. Certaines écoles leur consacrent même des numéros spéciaux, comme *La Fourmilière* de Laubressel pour un voyage à Versailles puis un périple de cinq jours en Normandie et en Bretagne[79], *La Ruche* de Charbonnières pour un séjour dans le Massif central[80] ou encore *Val d'Agly* d'Estagel pour la découverte du littoral méditerranéen[81]. Ces déplacements prolongent la démarche d'étude du milieu qui structure la

[76] Alain Barthot, *Nous n'avons pas vu le temps passer*, mai 2025, autoproduction, 06:10-07:10.
[77] Rouen, Munaé, n°0002.21108 « Notre vie », *Vent d'Ouest*, école publique de Pluméliau, n°5-6, février-mars 1961, p. 31.
[78] ADML, 1 J 5538, Charlotte, Colette, Gérard, « Le colis de Nice », *Notre école*, Ecoles publiques de Cherré, n°4, quatrième année, 1948-1949.
[79] Rouen, Munaé, n°0002.01557, *La fourmilière*, école de Laubressel (Aube), n°5, octobre 1950.
[80] Rouen, Munaé, n°0002.01565, *La Ruche*, Coopérative scolaire de Charbonnières (Eure-et-Loir), octobre-novembre 1952.
[81] Rouen, Munaé, n°0002.22964, *Val d'Agly,* école d'Estagel (Pyrénées-Orientales), numéro spécial, [195?].

pédagogie Freinet. Après avoir observé leur environnement proche et découvert d'autres réalités par la correspondance, les élèves vont à leur tour à la rencontre de nouveaux espaces qu'ils peuvent voir, parcourir et comparer au leur. Ainsi, à la suite de leur voyage de fin d'année en 1950, les élèves de l'école de Tenay cartographient les villes dans lesquelles ils se sont rendus – que nous retrouvons ci-dessous (figure 40) – et racontent avoir visité une fromagerie et des salines dont ils décrivent le fonctionnement ainsi que les grottes de Beaume.

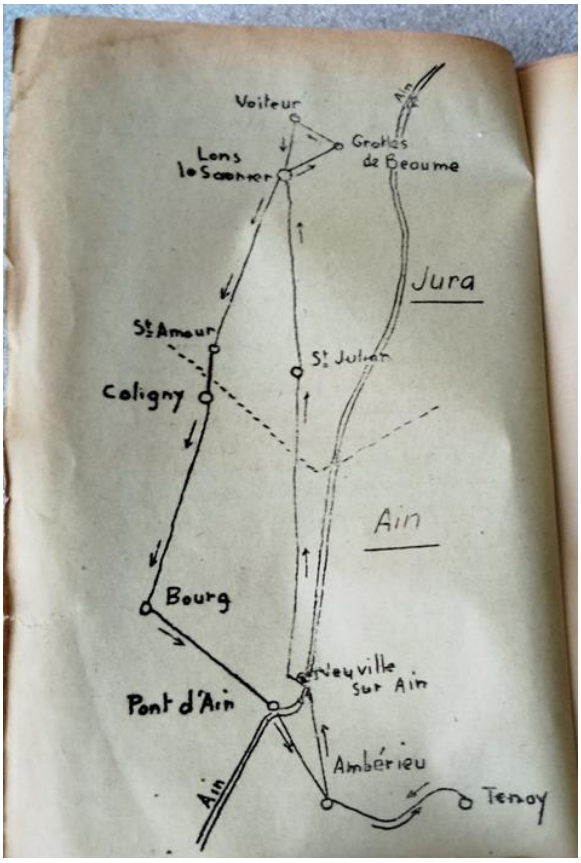


Figure 40 - Rouen, Munaé, n°002.240, FOURNIER. L., L'écho du Bugey, école de Tenay (Ain), n°22, octobre 1950, p. 2.

Les voyages sont également fréquemment l'occasion de se rendre chez les correspondants et de rencontrer les enfants avec lesquels ils échangent depuis parfois plusieurs mois. Enfin, financés collectivement grâce aux activités de la coopérative, ces voyages constituent l'aboutissement concret d'un effort commun et offrent aux élèves l'occasion de découvrir, durant quelques jours, d'autres milieux que le leur. Cette étude du milieu ne s'achève toutefois pas avec le retour en classe. Les expériences vécues sur place donnent lieu à des enquêtes, des récits et des comptes rendus publiés dans les journaux scolaires. À travers ces productions, les élèves deviennent à leur tour les passeurs des réalités

qu'ils ont observées et partagent avec leurs lecteurs les connaissances acquises au cours du voyage.

La correspondance interscolaire ne se limite pas aux frontières de l'hexagone. Nous savons que certaines classes échangent avec des écoles situées à l'étranger à l'image des élèves d'Estagel avec le Japon – nous l'avons mentionné – ou de la classe de Monsieur Le Coq qui, enthousiaste concernant les correspondances, ajoute que « l'échange international avec le Mexique est commencé […]. Il est passionnant d'ouvrir son école sur le monde (proche et lointain)[82] ». Toutefois, les traces les mieux conservées de ces échanges internationaux sont celles qui concernent les territoires en situation coloniale. Le Musée national de l'Éducation conserve en effet une impressionnante collection de journaux scolaires issus de ces écoles, témoignant de la présence d'éducateurs et d'éducatrices Freinet bien au-delà de l'hexagone. Ces enseignants, fidèles à l'esprit du mouvement, cherchent à faire correspondre leurs classes avec des écoles métropolitaines, convaincus que l'éloignement géographique et culturel ne fait qu'amplifier la valeur pédagogique de l'échange mais aussi parce qu'ils sont parfois eux-mêmes originaires de métropole affectés à des territoires coloniaux et entretiennent ainsi des liens étroits avec la France. Cela transparait d'ailleurs dans les sources puisqu'à l'instar de leurs élèves, ces enseignant.e.s effectuent régulièrement de longs séjours en métropole pour retrouver leur famille entraînant une absence qui est mentionnée dans les rubriques d'actualité des journaux scolaires. Ainsi, Alain Barthot nous confie être resté marqué par sa correspondance avec des enfants de Pitoa au Cameroun[83]. Nous savons également grâce aux pages dédiées aux correspondants que les élèves du journal *Les Canards Sauvages*, scolarisés à Tindja en Tunisie, correspondent ainsi avec douze écoles françaises de métropole – de Paris, de la Loire, de Savoie, du Loir-et-Cher, du Nord, de l'Oise, d'Haute-Saône ou encore du Tarn – pour une seule école tunisienne, témoignant d'une orientation délibérée vers la découverte de la France. De leur côté, les élèves de l'école de Fianarantsoa à Madagascar échangent avec des classes du Havre (*La Grande Françoise*), de Dordogne (*Le Blé Qui Lêve*) et de Sarthe (*Le Queniau Arcéen*) soit trois milieux géographiques et culturels très différents de leur île. Ces échanges fonctionnent selon les mêmes ressorts que la correspondance métropolitaine ; les élèves s'envoient leurs journaux, les découvrent, posent des questions et y répondent. De cette manière, nous pouvons lire que

[82] Mayenne, AdF, « Cahier de roulement n°2 (suite) », Côtes du Nord, année scolaire 1958-1959, p. 49.
[83]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

les élèves de l'école de Meknès au Maroc questionnent leurs correspondants de Trégastel sur ce qu'est un « ormeau » et leur en demandent un dessin, tandis qu'en retour ils expliquent ce qu'est la fête de Sidi Bou-Skri[84]. De façon comparable, les élèves tunisiens de Tindja répondent aux questions de leurs correspondants français sur les recettes locales et les périodes de chasse aux canards[85].

La lecture des journaux scolaires issus des territoires colonisés constituent, pour les élèves de l'hexagone, une véritable ouverture sur le monde et sur des cultures et des coutumes qui leur sont souvent très étrangères, si ce n'est inconnues, dans des décennies – les années 1950 aux années 1970 – où l'accès à la télévision se développent très progressivement et n'atteint pas les milieux ruraux en premier lieu. Dans *Mektoub*, journal de l'école de Sidi Amar au Maroc, les textes témoignent par exemple de la vie quotidienne musulmane: Houman Ben Haddou raconte le ramadan et ses contraintes alimentaires, Djilali Ben Kaddir décrit avec indignation un homme surpris à manger pendant le jeûne, Abdallah raconte une visite au souk, Mohamed Ben Mohamed évoque le rituel du thé, Mustapha décrit le bain maure, et la classe entière consacre un numéro à la fête de Sidi Bou-Skri en expliquant ce qu'elle est et comment ils y ont participé. Plus loin encore, Djilali Ben Kaddir raconte le départ d'un voisin pour La Mecque, et Mustapha précise que « les musulmans ne mangent pas les cigognes[86] » – une précision qui illustre la conscience que ces enfants peuvent avoir de leur identité culturelle propre. Dans *Vole au vent*, journal d'une école d'Alger, les élèves racontent le Mouloud et le Ras el Am – le nouvel an musulman dont la classe décrit les traditions – l'Aid Seghir ou encore le pèlerinage à La Mecque d'un cousin qui en rapporte des cadeaux. Laroussi raconte avoir vu les Gnaouas un dimanche précisant « ce sont des noirs qui chantent et qui dansent[87] » – et la classe consacre un numéro entier à la mort en pays musulman[88]. Au Sénégal, dans *Le Capverdien*, Dia Moussa raconte la fête de la Tabaski, la

[84] Rouen, Munaé, n°0002.30116, « La classe », *Mektoub*, école de Sidi Amar, Meknès (Maroc), n°?, juin [195?], p. 13.
[85] Rouen, Munaé, n°0002.30041, « Les canards sauvages », *Les canards sauvages*, école mixte de Tindja (Tunisie), n°6, 1953, p. 11.
[86] Rouen, Munaé, n°0002.30112, Mustapha, « La cigogne », *Mektoub*, école de Sidi Amar, Meknès (Maroc), n°?, février [195?], p. 1.
[87] Rouen, Munaé, n°0002.30108, Laroussi, « Les Gnaouas», *Mektoub*, école de Sidi Amar, Meknès (Maroc), n°?, février, 1950, p. 5.
[88] Rouen, Munaé, n°0002.29554, « La mort en pays musulmans », *Vole au vent*, école de Français-Musulmans d'Alger (Algérie), numéro spécial, 1948.

classe publie un conte sénégalais empreint de coutumes locales rapporté par N'Gom Babacar[89] et un numéro entier est consacré à l'île de Saint-Louis avec sa géographie, ses coutumes et ses produits. De la même manière, les enfants de l'hexagone habitués à leurs animaux domestiques et de ferme découvrent dans les textes, la vie d'autres enfants qui chassent l'éléphant, se méfient des léopards, des girafes et des singes et vivent auprès des serpents et des chauves-souris géantes de Madagascar. Cet enrichissement réciproque suscite l'enthousiasme des élèves, tel que l'expriment la classe de Fianarantsoa : « Tous vos journaux nous ont plu. Ils nous font connaître la France[90] » – disant, en creux, la distance qui sépare ces enfants du pays dont ils apprennent pourtant la langue et les usages.

En effet, sans revenir ici sur l'ensemble de l'histoire de l'école en contexte colonial et du champ de recherche des *White Studies* notre corpus porte sur les colonies d'exploitation, les colonies de peuplement et les protectorats français. Or, des années 1940 aux années 1960, l'institution scolaire participe pleinement au projet colonial. Comme l'a montré Éric Alary, l'État cherche alors à acculturer les enfants de l'Empire en les mettant « en contact avec la culture dominante française[91] » afin qu'ils adhèrent progressivement aux valeurs occidentales. Dans cette perspective, la correspondance interscolaire, y compris lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre de la pédagogie Freinet, ne peut être totalement dissociée des logiques de diffusion culturelle portées par l'administration coloniale. Parallèlement, l'école coloniale vise également à construire chez les enfants européens une conscience de leur appartenance au groupe dominant. Cette volonté de former une culture coloniale et d'inculquer la condition « blanche » transparait parfois au travers des textes enfantins dans les journaux scolaires des écoles européennes fréquentés majoritairement par des élèves européens voire français[92]. Les récits historiques ou descriptifs qu'ils produisent reprennent souvent les représentations coloniales de leur époque. Ainsi, un.e élèves de Pointe-Noire évoque l'occupation française de la région comme une entreprise « toute pacifiée grâce à l'intervention d'un missionnaire français[93] », présenté comme médiateur entre les autorités coloniales et les populations

[89] Rouen, Munaé, n°0002.08471, « "Samba ! … Houm !..." conte sénégalais rapporté par N'Gom Babacar et corrigé par toute la classe », *Le capverdien*, école de garçons de Médina Dakar (Sénégal), n°29, mars 1951.
[90] Rouen, Munaé, n°0002.30147, « Notre classe », *My Kianjasoa*, école primaire élémentaire européenne de Fianarantsoa (Madagascar), n°8, décembre 1950, p. 8.
[91] ALARY Éric, *Histoire des enfants. Des années 1890 à nos jours, op. cit.,* p. 244.
[92] NIGET David, « Enfances colonisées. Une histoire post-coloniale des migrations juvéniles, XIXe-XXe siècles », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »,* n°14, 2012, p. 35-44.
[93] Rouen, Munaé, n°0002.29523, « Pointe-Noire (historique) », *Aux portes de l'Afrique*, école primaire européenne de Pointe-Noire (Congo), n°3, janvier 1951, p. 9.

locales. De même, un autre texte attribue la lutte contre la maladie du sommeil touchant « beaucoup d'indigènes » au « dévouement sans bornes des médecins français » assistés de leurs « infirmiers indigènes[94] ». Ces exemples montrent que l'ouverture au monde promue par la correspondance et les journaux scolaires ne s'effectue jamais sans enjeux politiques ou idéologiques. Les représentations de l'autre qui y circulent restent largement façonnées par le contexte colonial dans lequel ces échanges prennent place.

À l'issue de ce développement, il apparaît que l'étude du milieu et l'ouverture au monde sont indissociables dans le projet émancipateur porté par le mouvement Freinet. Loin de constituer deux démarches distinctes, elles s'inscrivent dans un même processus de formation fondé sur un élargissement progressif des horizons des enfants. La connaissance du monde s'élabore à partir de l'expérience vécue : l'élève observe son environnement immédiat, enquête sur son village, décrit les activités de sa famille ou les traditions locales, avant de confronter cette réalité à d'autres contextes sociaux et culturels. Cette progression repose sur une logique d'extension qui conduit du proche vers le lointain, du familier vers l'inconnu. Dans cette perspective, le milieu local est envisagé comme le point d'ancrage nécessaire à la compréhension de réalités plus vastes. C'est parce que l'enfant apprend d'abord à connaître, à décrire et à analyser son propre environnement qu'il devient progressivement capable de saisir la diversité des expériences humaines et de s'ouvrir à d'autres manières de vivre et de penser. C'est le complexe d'intérêts qui amorce ce mouvement, en faisant de l'expression spontanée des enfants la matière première de tous les apprentissages. C'est l'enquête qui l'approfondit, en transformant le quotidien en objet de connaissances. C'est le journal scolaire qui le met en circulation, en donnant à ces textes, ces dessins et ces témoignages une existence publique et une destination réelle. Finalement, c'est la correspondance interscolaire qui l'accomplit, en faisant de chaque classe un interlocuteur d'une autre vie, d'un autre territoire, d'une autre culture. L'émancipation visée ne consiste donc pas dans l'affirmation d'un individu enfermé dans son propre univers culturel, mais dans la formation d'un sujet capable de situer son expérience au sein d'un monde plus vaste. En découvrant que les réalités sociales, les modes de vie et les représentations du monde varient selon les lieux et les groupes humains, l'enfant est progressivement amené à relativiser son propre point de vue et à reconnaître la pluralité des expériences humaines. La diversité apparaît alors comme un élément constitutif de la

[94] Rouen, Munaé, n°0002.29524, « La mouche tsé-tsé », *Aux portes de l'Afrique*, école primaire européenne de Pointe-Noire (Congo), n°6, mai-juin 1951, p. 2.

compréhension du monde et du respect de l'autre. Cette dimension est d'autant plus forte dans le contexte de la seconde moitié du XXe siècle marqué par une réaffirmation de l'idéal de paix après des décennies de troubles. Célestin Freinet l'évoque dans sa brochure consacrée à la correspondance interscolaire considérant que ces échanges ont permis de « tisser sur notre pays un réseau de culture et d'amitié » développant « l'altruisme » chez l'enfant en lui apprenant à « sortir de lui-même, à penser à quelqu'un d'autre » nécessaire à la construction d'une société pacifiée et pacifiste. En cela, le mouvement Freinet rejoint les ambitions les plus profondes de l'éducation populaire : former des citoyens du monde qui doivent notamment faire preuve d'un certain esprit critique.

III. Se présenter et se représenter : vivre la reconnaissance de ses capacités d'enfants et développer son esprit critique dans le mouvement Freinet

À travers la coopérative scolaire et la correspondance inter-scolaire, les élèves sont intégrés à une communauté enfantine d'apprentissage s'appuyant sur des dispositifs comme les journaux et les circuits « boule de neige ». Ces derniers donnent une place centrale aux productions des élèves, qui sont partagées, lues et évaluées par leurs pairs tout en favorisant le développement de leur esprit critique grâce aux retours qu'ils sont amenés à formuler sur ces travaux. Cette organisation repose sur l'idée essentielle des Freinet que chaque enfant est capable de produire un travail digne d'intérêt et de porter un jugement réfléchi et constructif sur celui des autres, faisant de chacun à la fois un auteur et un lecteur critique. À partir de cette reconnaissance, se développent trois dimensions, sur lesquelles nous reviendrons dans cette partie : la valorisation de ses capacités par la présentation ou la représentation de soi aux regards des autres, l'amélioration et le perfectionnement de son travail par les retours des pairs et la formation d'un esprit critique au contact des productions d'autrui.

Être reconnu pour progresser : encouragements et valorisations des capacités enfantines

La pédagogie Freinet place l'enfant dans la position d'un sujet dont les productions méritent d'être montrées et exposées. Cette mise en visibilité est permanente et constitue l'une des dimensions les plus importantes du mouvement s'opérant à plusieurs échelles. À l'intérieur même de la classe tout d'abord, puisque chaque jour les enfants sont invités à lire leur texte libre devant leur camarade afin de procéder au vote de celui ou ceux qui intégreront le journal. De la même manière, les productions artistiques sont exposées sur les murs de la classe, comme nous avons déjà pu le mentionner. La circulation des productions s'étend ensuite au mouvement Freinet engageant des échanges entre les différentes classes qui le

composent. Les enfants sont intégrés à des circuits de correspondances interscolaires – nous ne revenons pas sur leur fonctionnement – et aux circuits « boule de neige ». Ces derniers accompagnent les cahiers de roulement consacrés à l'art enfantin et réunissent généralement une dizaine de classes ou d'éducateurs. À chaque réception du cahier, l'enseignant.e y ajoute une sélection des productions les plus remarquables de ses élèves avant de l'envoyer à la classe suivante. Au fil des échanges, le dossier s'enrichit progressivement de nouvelles œuvres, à la manière d'une boule de neige qui grossit en descendant une pente, constituant ainsi une sorte de musée itinérant des créations enfantines. Avant d'ajouter leurs propres réalisations et de transmettre le dossier, les élèves découvrent les œuvres envoyées par les autres classes. Celles-ci sont exposées dans la classe et font l'objet d'observations et de commentaires. Les appréciations des enfants sont ensuite consignées au dos des productions ou dans le cahier de roulement, permettant ainsi un véritable échange critique entre les participants. Ainsi, la circulation des productions enfantines – textes ou art enfantin – engage une deuxième forme de présentation de soi qui se veut particulièrement valorisante pour les élèves suscitant un certain enthousiasme. Marcèle Roumillac témoigne ainsi de la joie de son élève Patricia « mal aimée à la maison » lorsqu'elle apprit que sa production en aluminium allait être partagée à ses camarades du circuit : « Si vous aviez vu son sourire lorsque je lui ai demandé si elle voulait que son alu aille dans le circuit ![95] ». Du côté de la classe d'Eliane Tavenne, « c'est une telle joie d'envoyer" son œuvre" », que l'éducatrice tente de porter attention à chacun de ses élèves : « j'essaie et j'essayerai dans la mesure du possible de faire plaisir à tous[96] ».

Cette dynamique s'élargit ensuite à l'échelle de l'ensemble du mouvement lors des congrès qui rassemblent régulièrement enseignant.e.s et élèves. Ces rencontres constituent en effet des moments privilégiés de mise en représentation du travail enfantin. Les élèves y sont invités à montrer concrètement les pratiques développées dans leur classe, Guy Goupil rapporte ainsi qu'au cours d'une rencontre en Mayenne, les participants passent une matinée entière avec des enfants venus « volontairement nous montrer, souvent avec fierté, comment ils travaillent habituellement dans leur classe ». Les élèves deviennent alors les ambassadeurs de leur propre travail et occupent une place centrale dans la démonstration de la pédagogie

[95]Rouen, Munaé, n°1987.00851.16, Cahier de roulement, n°14, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1969-1970, p. 21.
[96]Rouen, Munaé, n°1987.00851.5, Cahier de roulement, n°2, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 5.

Freinet. Les congrès donnent également lieu à des représentations théâtrales réalisées par les enfants et ils s'accompagnent systématiquement d'expositions d'art enfantin. Celles-ci occupent une place importante dans la culture du mouvement et peuvent regrouper jusqu'à « sept ou huit cents chefs-d'œuvre[97] » exposés au public, comme le souligne Madeleine Porquet lors de l'inauguration de l'exposition organisée au château d'Annecy en 1964. Les œuvres enfantines sont ainsi présentées en exposition comme le montre cette photographe du congrès de Caen en 1962 (figure 41) dans un cadre qui les rapproche symboliquement de l'art reconnu, leur conférant une valeur et une dignité particulières. Pour les enfants, voir leurs productions sélectionnées et exposées représente une véritable source de fierté. Laurence Poueymarie rapporte ainsi « l'explosion[98] » de joie provoquée dans sa classe lorsqu'elle annonce que certains dessins ont été retenus pour une exposition. De la même manière, Thérèse Vigo décrit l'effervescence des enfants préparant l'événement où « vingt fois, légers comme des oiseaux, les enfants montaient, descendaient allaient, venaient » puis l'émotion ressentie face aux visiteurs venus admirer leurs réalisations. Les élèves observent avec satisfaction l'intérêt porté à leurs œuvres par les visiteurs qui « contemplaient longuement sans parler[99] » et prennent conscience que celles-ci peuvent toucher et interpeller autrui. À travers ces différentes formes de représentation – démonstrations de travail, spectacles, expositions – les congrès offrent aux enfants un espace de visibilité élargi. Les nombreux récits de joie, d'enthousiasme et de fierté qui traversent les archives montrent combien cette reconnaissance publique est valorisante pour les enfants qui se voient sélectionnés, admirés ou applaudis.

---

[97] PORQUET Madeleine, « Une présence au monde », *Art enfantin*, n°23-24, mai-août 1964, Archives de l'ICEM, p. 1.

[98] Rouen, Munaé, n° 1987.00851.18, Cahier de roulement, n°2, circuit 6, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 11.

[99] VIGO Thérèse, « Notre exposition de fin d'année », *Art enfantin*, n°23-24, mai-août 1964, Archives de l'ICEM, p. 11.



Figure 41- PORQUET Madeleine, « Congrès de Caen », Art enfantin, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 1.

Cette valorisation au sein du mouvement Freinet passe également par les différentes revues, telles que *La Gerbe*, les albums d'enfants ou *Art Enfantin*, auxquelles nous avons régulièrement recours. Les productions qui y sont publiées proviennent d'une collecte nationale auprès des classes Freinet et font ensuite l'objet d'une sélection. Pour les élèves comme pour les enseignants, voir un texte ou un dessin retenu constitue donc une marque de reconnaissance importante, un « honneur[100] » pour reprendre le terme de Marie-Louise et Pierre Cabanes. Cette reconnaissance est d'autant plus valorisée que les exigences sont élevées. Jeanne Le Bohec rappelle ainsi que les contraintes éditoriales imposées par Elise Freinet pour ces publications « n'étaient pas toujours comprises, non plus que ses nécessaires exigences pédagogiques ». Être publié signifie alors que sa production a été jugée suffisamment aboutie pour représenter le mouvement au-delà de la classe. Les effets de cette reconnaissance au sein du mouvement sont fréquemment soulignés dans les archives à l'image de cette éducatrice qui rapporte à ses camarades avoir vu « le regard et le sourire d'un loupiot content comme un pinson » ou de Jules Vandeputte qui raconte ainsi le cas de son élève Tintin dont l'un des dessins fut retenu pour une exposition lors d'un congrès : « Tintin fut ravi. Son dessin était exposé. Il avait donc su faire quelque chose de valable ». Une

[100] CABANES, Marie-Louise et Pierre, « Sur le Causse », *Art enfantin*, n°1, décembre 1959, Archives de l'ICEM, p. 4.

expérience qui poussa l'élève à s'investir davantage dans son travail scolaire puisqu'il « reprit courage […] travailla de tout son cœur pour préparer son certificat[101] ».

Cette mise en représentation de soi, que ce soit dans la classe, à travers les circuits d'échange ou lors des expositions, ne vise pas seulement à valoriser les productions des enfants. Elle constitue aussi une source d'encouragements qui les incite à progresser et à persévérer. Dans les circuits d'art enfantin, les élèves attendent avec impatience les retours de leurs correspondants. Eliane Tavenne rapporte ainsi dans le cahier de roulement de son circuit la « grande joie » des enfants lorsqu'elle lit « ce que les autres enfants pensent de leur dessin », ajoutant qu'ils sont « très sensibles à vos encouragements[102] ». Ces retours sont suffisamment importants pour que Laurence Poueymarie remercie Jeanne Vrillon de ses encouragements, qui lui rappellent « l'importance de la pédagogie de la réussite[103] » valorisant les progrès et réussites des élèves afin de renforcer leur confiance et de favoriser leurs apprentissages. Les témoignages montrent également que cette attente de reconnaissance peut devenir un puissant moteur d'engagement comme lorsque Renée Cherpeau explique à Jeanne Vrillon avoir envoyé la peinture d'un élève qui avait précisé : « C'est pour que la dame qui aime les beaux dessins m'écrive quelque chose derrière[104] ». L'encouragement attendu importe parfois autant que la production elle-même. Face à ces constats issus de nos sources, nous interrogeons Alain Barthot sur les éventuelles logiques de compétition susceptibles d'apparaître entre les élèves dans ce contexte de recherche de valorisation et de reconnaissance. Il nous confie alors n'avoir « jamais ressenti » de compétition prenant l'exemple de l'élection des textes libres, il assure qu'« il n'y a pas du tout » d'esprit de concurrence ajoutant « il n'y a pas de place pour la compétition. Pour l'émulation, oui[105] ». L'objectif n'est pas de désigner les meilleurs, mais de permettre à chacun de progresser grâce au regard des autres. Cette attention portée aux réussites individuelles se retrouve également dans le système des brevets, qui reconnaît des compétences variées – dont Alain Barthot se souvient qu'il y avait celui d'écrivain, de grimpeur, de cuisinier ou de voyageur – afin que

---

[101] VANDEPUTTE Jules, « Repartir dans la vie », *Art enfantin*, n°1, décembre 1959, Archives de l'ICEM, p. 16.
[102]Rouen, Munaé, n°1987.00851.5, Cahier de roulement, n°2, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 31.
[103]Rouen, Munaé, n° 1987.00851.18, Cahier de roulement, n°2, circuit 6, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 46.
[104]Rouen, Munaé, n° 1987.00851.18, Cahier de roulement, n°2, circuit 6, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 18.
[105]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

chaque enfant puisse trouver un domaine dans lequel être valorisé. Les encouragements ne servent donc pas à établir une hiérarchie entre les élèves, mais à renforcer leur confiance et leur désir de se dépasser. Cette dynamique de mise en valeur des productions se répercute également sur les enseignants, comme le souligne Jeanne Vrillon lorsqu'elle évoque : « Et dans ce "chez-moi" il y a l'amour de "sa" classe, la fierté de "son" travail, le bonheur de "ses" réussites, l'attachement à tous ces petits cœurs qui vous sont confiés[106] », montrant ainsi l'investissement affectif et la fierté professionnelle qu'elle suscite chez les éducateurs.trices.

Les effets scolaires de cette reconnaissance sont largement mis en avant par les éducateurs du mouvement, qui insistent sur sa portée à la fois individuelle et collective. Suzanne Daviaukt souligne ainsi que l'expression libre « nous acheminent vers la lumière et la joie », dans la mesure où l'enfant peut « recréer son intégrité » et « prend conscience de ses richesses intérieures[107] ». Dans une perspective proche, Zénaïde Barthot décrit la classe comme un espace où chacun peut connaître « le bonheur de sa réussite propre » et la fierté du regard des autres, jusqu'à former « une grande âme collective vivifiée par la réussite commune[108] ». D'autres récits insistent davantage sur le pouvoir transformateur de cette reconnaissance. Clémence Bens relate le cas d'une élève dont le désintérêt initial est profondément modifié lorsque son dessin est choisi par la classe : « la réussite avait brillé d'un tel éclat que toute faiblesse s'était évanouie ». La valorisation agit ici comme un véritable déclencheur d'engagement et de dépassement de soi. De la même manière, Guy Goupil rappelle lors de notre entretien que de nombreux enfants étaient « déclarés comme des pauvres types » alors qu'ils révèlent en réalité des capacités multiples dès lors qu'ils sont reconnus dans leur globalité. Il insiste sur la nécessité de valoriser l'ensemble des dimensions de l'enfant, et non les seuls résultats scolaires, en montrant notamment le cas d'un élève « complètement dysorthographique » mais d'une « intelligence remarquable[109] » qu'il avait initié à la peinture et qu'il encouragea toujours à écrire des textes malgré ses difficultés. Ce dernier est devenu chef de chantier tout en continuant à peindre illustrant que la reconnaissance ne se limite pas à la réussite scolaire mais elle permet à l'enfant de prendre

[106] VRILLON Jeanne, « Echange de savoir et d'amitié », *Art enfantin*, n°17-18, mai-juillet 1963, Archives de l'ICEM, p. 2.
[107]DAVIAULT Suzanne, « Art et Poésie », *Art enfantin*, n°7-8, juin 1961, Archives de l'ICEM, p. 13.
[108] BARTHOT Zénaïde, « Que rien ne soit perdu », *Art enfantin*, n°7-8, juin 1961, Archives de l'ICEM, p. 15.
[109] Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.

conscience de ses capacités réelles et de construire une trajectoire personnelle fondée sur la confiance en soi.

Cette même logique de reconnaissance et de valorisation se retrouve également dans les discours des élèves et anciens élèves du mouvement, qui en prolongent les effets sur le long terme. Dans un poème écrit après une exposition de l'école Freinet à Aix, Clem Bertheloot relate les mots de ses élèves rappelant que les difficultés scolaires traditionnelles ne peuvent résumer les capacités d'un enfant :

> « Si t'es pas bon en maths
>
> Si t'es mauvais en français
>
> Si t'es faible en géo...
>
> T'es sûrement bon en quelque chose
>
> Dont l'école s'est désintéressée ! ».

Cette idée est renforcée par une autre formulation du poème qui n'est pas sans rappeler les propos des éducateurs.trices de ces élèves montrant qu'ils s'imprègnent de la pédagogie dans laquelle ils évoluent :

> « S'il est heureux
>
> S'il est accepté
>
> S'il est aidé
>
> S'il est compris
>
> S'il est aimé
>
> S'il peut créer
>
> Alors, il est heureux et montre tout ce qu'il est[110] »

Cette même conception est reprise par Alain, ancien élève Freinet, qui souligne la persistance de cette expérience dans sa trajectoire personnelle. Interrogé sur l'impact de cette éducation, il explique que l'idée essentielle retenue est celle d'une valeur indépendante des hiérarchies scolaires : « Il n'y a pas de compétition » et « la valeur, elle n'est pas là » dans les diplômes ou les distinctions. Selon lui, cette formation conduit à une forme de modestie et de confiance durable, qui permet de ne pas être impressionné par les titres ou les statuts, mais de

[110] BERTHELOOT Clem, « Après l'expo d'Aix à l'école Freinet », *Art enfantin*, n°68, septembre-octobre 1973, Archives de l'ICEM, p. 3.

reconnaître la valeur des individus dans ce qu'ils construisent ensemble. La reconnaissance vécue dans l'enfance devient ainsi un principe structurant de la relation au monde et aux autres[111].

Cette circulation des productions constitue également un puissant moteur de création. Le phénomène est omniprésent dans les archives manuscrites des éducateurs.trices. La réception d'un circuit suffit parfois à raviver un élan perdu : ainsi Nicole, « fatiguée, ne peignait plus depuis un mois », et le circuit « a déclenché à nouveau le goût et l'ardeur à peindre[112] ». Michèle Cohadier décrit le moment d'ouverture du paquet comme un déclencheur immédiat : « les enfants examinent et puis un, deux, plusieurs prennent leur bloc – "tiens ça, ça me donne des idées... maintenant je vais essayer de faire..."[113]». L'émulation naît de la confrontation au travail des pairs, et non d'une injonction du maître comme le résume Bertrande Richard : « Ce circuit a vraiment été une motivation qui a donné un intérêt nouveau à la peinture dans ma classe[114] », tandis que Marie Leblanc observe que ses élèves « voient toujours arriver le circuit de dessins avec grande joie » et « couvent leur cahier de croquis de quantité de graphismes[115] » dans l'attente de l'envoi. La comparaison avec les productions reçues fixe des horizons notamment pour les élèves débutants, dont les dessins sont encore « trop petits, sans couleurs », et repartent avec « l'envie de faire de beaux dessins comme les amis qui nous ont envoyé les leurs[116] ». L'ensemble de ces témoignes dont nous ne fournissons qu'une infime partie, constitue ce que Madeleine Porquet théorise comme une amplification du « souffle créateur[117] ». Cette circulation des œuvres produit également des effets visibles dans les productions elles-mêmes, qui tendent parfois à se rapprocher et à former des styles reconnaissables au sein des classes, ce que le mouvement décrit comme de véritables « écoles de peinture ». Alain Barthot se souvient ainsi que certains ensembles de dessins étaient immédiatement identifiables, comme ceux de Saint-Benoît ou de Costes-Gozon, en raison à la

[111]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[112]Rouen, Munaé, n°1987.00851.5, Cahier de roulement, n°2, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 13.
[113]Rouen, Munaé, n°1987.00851.15, Cahier de roulement, n°13, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1968-1969, p. 18.
[114]Rouen, Munaé, n° 1987.00854.17, Cahier de roulement, n°2, circuit 17, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1966-1967, p. 17.
[115]Rouen, Munaé, n° 1987.00854.17, Cahier de roulement, n°2, circuit 17, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1966-1967, p. 102.
[116]Rouen, Munaé, n° 1987.00851.3, Cahier de roulement, n°3, circuit n°4 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 50.
[117] PORQUET Madeleine, « L'évident bonheur de respirer », *Art enfantin*, n°5, décembre 1960, p. 4.

fois de l'influence du maître et des échanges entre élèves : « ça infuse et puis ça va voyager entre eux[118] ». Il souligne que des procédés formels, comme l'apparition soudaine du cerne noir, se diffusent ainsi au sein des groupes, témoignant d'une circulation active des influences.

Toutefois, cette dynamique de valorisation n'est pas sans susciter des doutes et des tensions chez les éducateurs.trices eux-mêmes, qui prennent conscience des limites et des effets ambivalents de ces dispositifs. Certains témoignent en effet d'un décalage entre le principe affiché de reconnaissance de tous et la réalité des productions observables. Laurence Poueymarie confie par exemple « s'abstenir de juger selon [ses] critères » afin de laisser place à l'expression des enfants, mais reconnaît éprouver parfois un réel malaise face à la répétition de « gribouillages, échecs, banalités[119] » qu'elle perçoit comme un possible gaspillage de temps et d'énergie. De même, Suzanne Bourot souligne l'inconfort que peut produire la mise en avant des seules réussites : « ça me gêne quand on me félicite pour certaines peintures, on a l'air d'oublier les autres, les ratés, mais ils existent aussi[120] ». Ces hésitations montrent que la logique de sélection inhérente aux circuits de diffusion et aux expositions, même lorsqu'elle vise à encourager, implique toujours une forme de tri qui laisse dans l'ombre une partie des productions et donc des élèves. Enfin, les témoignages montrent que cette tension peut se traduire chez certains éducateurs.trices par une comparaison avec les résultats obtenus par leurs confrères et consœurs qui remettraient en question leur propre capacité à guider leurs élèves jusqu'à de telles capacités d'expression. À titre d'exemple, Jeanne Vrillon évoque les aspirations et les peurs suscitées par la comparaison des œuvres réussies à ses débuts en pédagogie Freinet : « Je les regardais avec une sorte d'envie mais aussi avec angoisse... jamais je n'arriverais à faire aussi beau[121] ». Elle souligne néanmoins combien les conseils, explications et encouragements reçus ont été déterminants dans son parcours, montrant que la reconnaissance, même sélective, reste étroitement liée à des processus d'accompagnement et de soutien.

---

[118]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[119]Rouen, Munaé, n° 1987.00851.18, Cahier de roulement, n°2, circuit 6, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 4.
[120]Rouen, Munaé, n° 1987.00851.3, Cahier de roulement, n°3, circuit n°4 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 8.
[121] VRILLON Jeanne, « Echange de savoir et d'amitié », *Art enfantin*, n°17-18, mai-juillet 1963, Archives de l'ICEM, p. 2.

Observer, comparer et argumenter : former son jugement de citoyens

La circulation des productions enfantines au sein des circuits ne vise pas seulement à susciter l'enthousiasme ou à stimuler la création mais elle est aussi, dans l'esprit du mouvement Freinet, un exercice méthodique du jugement pour la construction de l'esprit critique des enfants. Lorsque les circuits « boule de neige » et les journaux scolaires arrivent en classe, les enfants sont amenés à les consulter, à les admirer, mais aussi à les analyser, les comparer et les hiérarchiser. Ces démarches s'effectuent principalement à l'oral entre les élèves, mais nous en gardons tout de même des traces par deux dispositifs : d'une part, les journaux scolaires, dans lesquels les élèves consignent, en fin de publication, leurs commentaires et critiques à destination des journaux de leurs correspondants autant sur la forme – normes d'impression, défauts – que sur le fonds – intérêts et construction des textes ; d'autres part les cahiers de roulement, où les éducateurs.trices retranscrivent les réactions des élèves face aux œuvres qui accompagnent le circuit « boule de neige ».

La circulation des productions conduit d'abord les élèves à développer leur capacité d'observation et de jugement. Les échanges autour des dessins ne se limitent pas à des appréciations générales puisque les enfants apprennent progressivement à identifier des qualités, des défauts et des pistes d'amélioration. P. By souligne ainsi que l'intérêt des circuits réside dans le fait que les élèves « découvrent dans les leurs ce qui est bien et ce qui est mal[122] », ce qui leur permet ensuite de porter un regard plus exigeant sur leurs propres productions. Les commentaires deviennent progressivement plus précis et les enfants admirent les dessins « propres, sans mélanges malencontreux et sans bavures[123] », repèrent certains défauts techniques comme « l'abus de couleurs foncées[124] » ou décident de refaire un dessin après avoir observé ceux des autres : « On ne va pas envoyer nos dessins terminés, on va en faire d'autres plus beaux[125] ». Cette critique ne s'exerce pas uniquement une fois l'œuvre achevée. Dans plusieurs classes, elle accompagne le processus de création lui-même. Les élèves circulent autour des productions en cours, proposent des modifications, suggèrent des solutions : « Fais un visage en fleur et travaille ton fond », « assez de détails, arrête, tu vas

[122]Rouen, Munaé, n°1987.00851.5, Cahier de roulement, n°2, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1962-1963, p. 23-24.
[123]Rouen, Munaé, n° 1987.00851.18, Cahier de roulement, n°2, circuit 6, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1963-1964, p. 11.
[124]Rouen, Munaé, n° 1987.00851.10, Cahier de roulement, n°8, circuit 5, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1966-1967, p. 22.
[125]Rouen, Munaé, n° 1987.00851.3, Cahier de roulement, n°3, circuit n°4 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 16.

tout gâcher[126] ». Certains dessins envoyés dans les circuits portent même la trace de ces échanges, des enseignants précisant qu'après les remarques de la classe, l'enfant a ajouté tel ou tel élément à sa peinture. La critique apparaît ainsi comme une pratique collective ordinaire qui forme progressivement les élèves à argumenter leurs jugements et a accepter ceux des autres. Toutefois, l'enjeu dépasse largement l'amélioration technique des productions. En apprenant à commenter les œuvres de leurs pairs, les élèves acquièrent progressivement une véritable posture critique. Les observations recueillies lors de visites d'expositions sont ainsi révélatrices puisque face aux œuvres de leurs camarades d'autres écoles, les enfants se placent spontanément « sur le même plan que les créateurs[127] » et n'hésitent pas à comparer avec leurs propres réalisations. Ils analysent les procédés utilisés, s'interrogent sur les choix techniques et réfléchissent à ce qu'ils pourraient eux-mêmes réinvestir dans leurs productions : « Ils ne font pas des coulées ils essuient bien leurs pinceaux ; je vais essayer, moi aussi[128] ». Cette capacité de jugement s'étend même aux artistes les plus consacrés à l'image des élèves de l'école de Marcel Cachin à Choisy-le-Roi qui, lors de l'exposition Dubuffet au Grand Palais, expriment leur désaccord avec certaines œuvres : « je n'ai pas aimé », « Dubuffet détruit pas mal la nature », tandis que d'autres défendent ces mêmes réalisations[129]. Les élèves apprennent ainsi à formuler un avis personnel argumenté, sans se soumettre automatiquement à l'autorité culturelle. L'objectif n'est donc pas de former des admirateurs passifs mais des individus capables de porter un jugement autonome sur les productions qu'ils rencontrent. Cette démarche conduit également les éducateurs.trices du mouvement à interroger les critères mêmes du jugement. Daniel Boulanger met en garde contre une évaluation fondée uniquement sur le « beau », qui risquerait de reproduire des hiérarchies excluantes et propose au contraire de valoriser l'originalité, l'expérimentation ou encore la capacité d'expression[130]. Former l'esprit critique consiste alors moins à apprendre ce qui est beau qu'à réfléchir collectivement aux critères à partir desquels une œuvre est appréciée.

---

[126] DELOBBE Georges, « Essais d'art dramatique libre », *Art enfantin*, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 8.
[127] FOUQUE Liliale, « À l'exposition d'Aix-en-Provence », *Art enfantin*, n°68, septembre-octobre 1973, Archives de l'ICEM, p. 2.
[128]FOUQUE Liliale, « À l'exposition d'Aix-en-Provence », *Art enfantin*, n°68, septembre-octobre 1973, Archives de l'ICEM, p. 2.
[129][anonyme], « Au Grand Palais l'exposition Jean Dubuffet », *Art enfantin*, n°76, mars-avril 1975, Archives de l'ICEM, p. 4.
[130] BOULANGER Daniel, « Le parti pris des maîtres », Art *enfantin*, n°76, mars-avril 1975, Archives de l'ICEM, p. 3.

À travers ces pratiques, c'est finalement une véritable éducation au jugement et à l'esprit critique qui se met en place. Parce que chacun peut produire, commenter et être commenté, les frontières traditionnelles entre ceux qui savent et ceux qui apprennent tendent à s'estomper. Plusieurs éducateurs évoquent ainsi un apprentissage réciproque entre les élèves et eux-mêmes. Yvette Arnault confie que les observations spontanées des enfants lui ont permis de mieux comprendre les œuvres reproduite en classe et s'interroge : « Qui peut dire où est le maître ?[131] ». Denise Poisson explique de même avoir entrepris de « recommencer [son] éducation artistique[132] » en regardant peindre les enfants et en écoutant leurs réflexions. Cette remise en cause des hiérarchies traditionnelles apparait également dans les témoignages d'élèves à l'image de cet adolescent racontant dans *Art enfantin* avoir peint « une femme assise sur le sol » or sa mère ne voit pas ce qu'il a représenté faisant « un geste de tout son corps pour […] dire qu'elle ne voit rien et continue son ouvrage » tandis que lui reste convaincu qu'« elle aurait pu voir ce corps si vivant[133] » si elle avait regardé plus attentivement. Comme les enseignants Freinet, il affirme ici la légitimité du regard du créateur face à celui de l'adulte. Cette capacité à porter un jugement sur son propre travail constitue enfin un apprentissage durable. Alain Barthot, ancien élève de Vence, explique que cette pédagogie lui a appris à « s'évaluer soi-même » et à développer une exigence personnelle fondée sur l'achèvement de l'œuvre. L'important n'est plus d'obtenir la validation d'une autorité extérieure mais d'être capable de déterminer soi-même le moment où le travail correspond à ce que l'on souhaitait réaliser[134]. Ainsi, a travers la circulation des productions et les discussions qu'elles suscitent, la pédagogie Freinet ne forme pas seulement des élèves plus compétents mais elle cherche à former des citoyens capables d'observer, d'argumenter de remettre en question les critères établis et d'exercer un jugement critique autonome.

Au terme de cette analyse, il apparaît que pour les élèves des éducateurs et des éducatrices pratiquant la pédagogie Freinet, le mouvement représente l'intégration à un collectif qui constitue un espace de confrontation permanente aux autres qu'ils soient camarades de la classe, correspondants, élèves rencontrés lors des congrès. Si cette confrontation passe, en grande partie par la mise en circulation des productions enfantines à

[131]Rouen, Munaé, n°1987.00851.16, Cahier de roulement, n°14, circuit 5, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1969-1970, p. 102.
[132] POISSON Denise, « Vers de nouveau chemin », *Art enfantin*, n°29-30, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 15.
[133] [anonyme], « Qu'est-ce que ça a à voir ? », *Art enfantin*, n°62, mai-juin 1972, Archives de l'ICEM, p. 3.
[134]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

travers les journaux, les expositions et les circuits « boule de neige », elle n'a pas pour objectif principal de distinguer les meilleurs, mais d'offrir à chacun les conditions de son perfectionnement. Les dispositifs étudiés reposent en effet sur un double mouvement : d'une part, ils permettent aux enfants de voir leurs productions reconnues, exposées, commentées et valorisées. Une reconnaissance qui nourrit la confiance en eux, encourage l'engagement et révèle des capacités parfois ignorées par les formes scolaires traditionnelles d'évaluation. D'autre part, elle s'accompagne toujours d'un retour critique où les élèves apprennent à observer, comparer, argumenter, formuler des remarques, recevoir des critiques et modifier leurs productions en conséquence. Loin d'être une simple pédagogie de l'expression, la pédagogie Freinet apparaît ainsi comme une pédagogie du jugement. À cet égard, les pratiques observées semblent rompre avec ce que François Dubet et Danilo Martuccelli qualifient de « monisme normatif » scolaire, dans lequel les catégories du beau, du bien et du vrai tendent à se confondre sous l'autorité du maître. Dans les classes Freinet, les critères de jugement deviennent au contraire discutables et révisables. Les enfants apprennent collectivement à évaluer des productions, à débattre de leur valeur, à reconnaître la légitimité de points de vue différents et même à contester certains jugements établis. Comme le soulignent ces deux auteurs, l'autonomie normative se construit précisément lorsque les règles cessent d'être perçues comme l'émanation de l'autorité adulte pour devenir l'objet d'une élaboration entre pairs. Les circuits d'échange, les commentaires de journaux ou les discussions autour des œuvres offrent ainsi de multiples occasions d'exercer cette autonomie du jugement[135]. Cette expérience rejoint également les réflexions contemporaines sur la formation de l'esprit critique. Comme le rappelle Guillaume Caron, l'émancipation ne réside pas dans la seule acquisition de savoirs, mais dans la construction d'un rapport critique à ceux-ci. Les élèves rencontrés dans nos sources ne sont pas invités à accepter passivement des vérités ou des critères esthétiques prédéfinis ; ils apprennent au contraire à expliciter leurs raisonnements et à confronter leurs points de vue puisque « l'esprit critique, le courage de penser par soi-même et la faculté à formuler des problèmes plutôt que de se contenter des évidences constitueraient les vertus d'un citoyen émancipé[136] ». Ainsi, l'intégration au collectif Freinet apparaît comme une véritable préparation à la citoyenneté démocratique où les enfants développent des dispositions qui dépassent largement le cadre artistique ou scolaire : la capacité à penser par eux-mêmes, à accueillir le point de vue d'autrui, à réviser

[135]DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *op. cit*., p. 72-73.
[136] CARON Guillaume, *art. cit*., p. 9-34.

leurs jugements et à participer à l'élaboration collective de normes communes. La coopération n'est donc pas seulement un mode d'organisation de la classe mais elle constitue un apprentissage de la vie en société, fondé sur la reconnaissance mutuelle et l'exercice partagé de l'esprit critique.

Au terme de ce chapitre, il apparaît que la pédagogie Freinet s'affirme comme une tentative de faire de la classe un véritable espace de vie sociale. Cette émancipation collective se déploie à plusieurs échelles complémentaires. À l'échelle de la classe, la coopérative scolaire fait de chaque élève un membre à part entière d'une communauté organisée, dotée de règles, d'instances de décision et de lieux de délibération. Les enfants y font l'expérience du vivre-ensemble, bien au-delà des enseignements civiques dispensés dans le cadre de l'école traditionnelle. À l'échelle du territoire, l'étude du milieu et la correspondance interscolaire contribuent à élargir progressivement son horizon, du cadre local à l'espace national, puis à la découverte d'autres pays et d'autres cultures, selon un mouvement d'ouverture qui rejoint l'idéal du « citoyen du monde ». Enfin, à l'échelle du mouvement lui-même, la circulation des productions enfantines – à travers les journaux scolaires, les expositions ou les circuits « boule de neige » – inscrit chaque enfant dans une communauté élargie de pairs, au sein de laquelle les regards, les commentaires et les critiques participent à la reconnaissance de ses capacités, à son perfectionnement et au développement de son jugement. Par ces différents dispositifs, le mouvement Freinet répond à sa manière à l'ambition de la *paideia fonctionnaliste* républicaine dans l'expérience même de la vie quotidienne de la classe. Cette conception de l'éducation entre en résonance avec les transformations sociales et politiques qui marquent la seconde moitié du XXe siècle. Dans une France successivement traversée par les enjeux de la reconstruction, puis par les contestations de Mai 68 et l'affirmation de nouvelles aspirations à la démocratie participative, le projet Freinet apparaît à la fois comme une anticipation et comme une réponse. Là où les réformes issues de l'après 1968 peinent, comme l'a montré Antoine Prost, à modifier en profondeur les pratiques scolaires – créant souvent des espaces de liberté périphériques sans remettre en cause le cœur du fonctionnement pédagogique – le mouvement Freinet fait le choix inverse en transformant l'enseignement lui-même et en faisant de chaque moment de la vie scolaire une occasion d'apprendre à vivre avec les autres. En ce sens, la classe Freinet se veut « société enfantine » et constitue le lieu d'une expérimentation démocratique de la vie en société.

Chapitre 4. Les éducateurs.trices et le mouvement Freinet : permettre l'émancipation par des expériences collectives et formatrices

Nous l'avons esquissé lors de notre première partie sur les ressorts de l'engagement, l'un des principaux apports du mouvement Freinet pour les éducateurs et les éducatrices qui y adhèrent est, au-delà des aspects pédagogiques, professionnel et humain. En effet, l'instituteur.trice pratiquant une pédagogie alternative se trouve, dans la France des premières décennies qui nous occupent, dans une situation de relatif isolement dont les ressorts sont doubles. Le premier tient à la géographie scolaire ; malgré le mouvement de regroupement des établissements qui s'accélère à partir des années 1960 sous l'effet conjugué de l'exode rural et du développement du ramassage scolaire, une part importante du corps enseignant du primaire exerce encore dans des écoles rurales à classes uniques, souvent isolés dans les campagnes françaises. L'éducateur.trice y est alors seul, sans confrère ou consœur avec qui partager ses doutes et ses questions du quotidien. Le second ressort de cette solitude professionnelle prend place dans des contextes où l'éducateur.trice qui choisit de pratiquer la pédagogie Freinet est intégré à un établissement de plusieurs classes et éprouve l'indifférence, le rejet voire l'hostilité de ses pairs. Face à cette double forme de solitude, le mouvement Freinet offre un cadre collectif de soutien, une communauté d'échanges et de reconnaissance professionnelle entre ses membres. Plus largement, il institue une communauté de formation continue à travers divers dispositifs de rencontres et d'échanges où les éducateurs et les éducatrices peuvent partager leurs expériences et construire un savoir pédagogique collectif. C'est précisément à cette dimension de formation collective que ce chapitre s'intéressera dans un second temps.

I. Rompre avec l'isolement professionnel : le mouvement Freinet comme espace de sociabilité enseignante

L'école rurale et la classe unique : une solitude professionnelle structurelle

Il ne s'agit pas ici de revenir sur l'isolement comme facteur d'engagement, déjà analysé précédemment, mais d'envisager celui-ci comme une réalité quotidienne de l'éducateur ou de l'éducatrice déjà engagé. La solitude ressentie par ces derniers s'enracine d'abord dans le contexte structurel de l'école primaire française sur la période considérée. En effet, la France des années 1945 à 1975 demeure, pour une large part, une France rurale, caractérisée par un tissu important de petits établissements à deux ou trois classes, voire de classes uniques, dans

lesquelles un seul enseignant.e prend en charge l'ensemble des niveaux du primaire. Or, cette réalité transparaît de manière particulièrement discrète dans les sources puisqu'elle n'y est jamais explicitement formulée comme telle. Aucun.e éducateur.trice ne développe, en tant que problème en soi, la question de l'isolement géographique ou de l'absence de collègues et cette absence de mise en discours est en elle-même significative, dans la mesure où elle renvoie à des évidences professionnelles qui ne nécessitent pas d'être énoncées. Recomposer cette réalité nécessite alors de mobiliser le contexte historique par l'historiographie. Ce qui apparaît néanmoins dans les sources relève davantage de notations indirectes, qui permettent de reconstituer en creux l'organisation des établissements. Certain.e.s éducateurs.trices indiquent, par exemple, prendre en charge l'ensemble des niveaux scolaires, des classes enfantines jusqu'à celles de fin d'études, indice significatif de l'existence d'une classe unique par conséquent, de l'absence d'autres collègues dans l'école. De même, les récits évoquant des couples d'enseignant.e.s se partageant les classes d'un même établissement, renvoient implicitement au modèle des écoles rurales de petite taille, souvent réduites à deux postes. En effet, Jean-François Chanet a montré que la forte proportion de petites communes dotées d'écoles rurales mixtes, combinée à la pratique consistant à nommer fréquemment l'épouse de l'instituteur titulaire comme adjointe, a conduit à la configuration de nombreuses écoles placées sous la responsabilité d'un couple d'enseignants. Dans ce cadre, la répartition des classes reposait souvent sur des représentations genrées des compétences pédagogiques : l'homme prenait en charge les élèves les plus âgés tandis que la femme s'occupait des plus jeunes, au nom d'un supposé « instinct maternel », ou bien une division s'opérait selon le sexe des élèves, les filles étant confiées à l'institutrice et les garçons à l'instituteur[137]. Cette configuration apparaît à plusieurs reprises dans notre corpus, notamment chez Guy et Renée Goupil durant une partie de leur carrière, mais aussi chez Zénaïde et Hubert Barthot à l'école de Saint-Benoît dans la Vienne. Une étude prosopographie permettrait certainement d'identifier les trajectoires des carrières d'un grand nombre d'éducateurs et d'éducatrices. C'est donc à partir de ces éléments fragmentaires interrogé au regard de l'historiographie, qu'il est possible de reconstituer les conditions d'exercice du métier des éducateurs et des éducatrices et de mesurer cette solitude structurelle dans laquelle ils se trouvent.

[137] CHANET Jean-François, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, n°115-116, 2007, 171-193.

Les travaux consacrés à l'évolution de l'école primaire en France montrent qu'au cours de la première moitié du XXe siècle, le paysage scolaire reste largement dominé par les petites structures rurales. Jean Ferrier souligne ainsi que l'école primaire publique est historiquement marquée par la prépondérance des classes uniques : en 1877, sur environ 51 250 écoles publiques, plus de 44 000 fonctionnent selon ce modèle et 11 500 possèdent seulement deux classes. Cette organisation demeure très importante dans l'entre-deux-guerres, avec encore environ 45 000 écoles à classe unique entre 1929 et 1939, soit une part structurellement majoritaire du réseau. Même après 1945, malgré les premières transformations liées à l'exode rural, ces structures restent massivement présentes avec 19 000 écoles à classe unique en 1960 et 1961 sur 80 800 que compte la France illustrant la persistance d'un modèle scolaire fondé sur la polyvalence des instituteurs et des institutrices[138]. Ce contexte structurel implique que de nombreux enseignant.e.s exercent seul.e.s, prenant en charge l'ensemble des niveaux de l'école primaire et contribue donc directement à des situations d'isolement professionnel, liées non à des choix pédagogiques mais à l'organisation même du système scolaire.

À partir des années 1960, cette configuration connaît toutefois une transformation profonde. Antoine Prost met en évidence un « remodelage profond du réseau d'écoles primaires[139] », lié à l'urbanisation rapide, à l'exode rural et à la volonté administrative de rationaliser les structures scolaires. Les politiques publiques encouragent la fermeture des écoles à faibles effectifs, notamment à la suite de la circulaire de 1964 visant à supprimer les classes ou écoles comptant moins de 16 élèves. Parallèlement, les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) se développent afin de maintenir une offre scolaire dans les zones rurales tout en regroupant les élèves. L'auteur souligne également que cette période voit la montée d'un nouveau modèle organisationnel dans lequel l'école primaire tend à réunir les élèves par tranches d'âge, avec des établissements comprenant de plus en plus fréquemment plusieurs classes successives. Jean-François Chanet et d'autres historiens du système scolaire insistent également sur cette évolution structurelle. Dans les années 1960-1970, le nombre moyen de classes par école augmente progressivement, passant d'environ 2,2 classes par établissement en 1958 à 3,4 en 1975, tandis que les petites écoles isolées diminuent fortement. Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil montrent ainsi

[138] FERRIER Jean, « L'école en milieu rural », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°10, 1996, p. 31-45.
[139] PROST Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, p. 124.

que, dès la fin des années 1960, une majorité d'établissements comporte désormais plusieurs classes organisées par âge, tandis que les écoles rurales survivantes s'insèrent dans des réseaux plus larges[140]. Dans le même sens, Jean-Michel Chapoulie rappelle que les réformes des années 1950-1960, notamment la création de structures de type collège en milieu rural et le développement du ramassage scolaire, contribuent à élargir les circonscriptions scolaires et à regrouper les élèves au-delà du cadre communal.

Cette évolution participe à la disparition progressive des petites écoles isolées et à la recomposition du maillage scolaire. Ainsi, entre les années 1940-1950 et les décennies suivantes, le système scolaire primaire passe d'un modèle largement rural, fragmenté et fortement marqué par la classe unique à une organisation progressivement plus concentrée, structurée et collective[141]. Cette transformation réduit les situations d'isolement professionnel des instituteurs et des institutrices, en multipliant les établissements à plusieurs classes et en favorisant la présence de confrères et de consœurs au sein d'une même école, ce qui constitue un élément déterminant pour comprendre l'évolution des conditions d'exercice et le rôle du mouvement Freinet comme espace de sociabilité pédagogique.

Un isolement renforcé : entre indifférence, rejet voire hostilité des pairs

Si l'isolement des éducateurs.trices Freinet s'explique parfois par les conditions matérielles d'exercice professionnel, il résulte également que l'adoption des principes et des pratiques de la pédagogie Freinet n'est pas sans effet sur les relations professionnelles des enseignant.e.s avec leurs pairs. En 1970, à l'issue d'une réunion consacrée à la question de l'inspection, des éducateurs.trices de Loire-Atlantique dressent une liste des « formes actuelles de répression » parmi lesquelles figurent « les parents », « le directeur » et « les collègues[142] ». Si le rôle des deux premiers acteurs sera abordé ultérieurement, cette formulation souligne d'emblée que les pairs peuvent eux aussi être perçus comme une source de contraintes et de difficultés pour les praticiens de la pédagogie Freinet. Les témoignages analysés et recueillis montrent en effet que les praticiens de l'École moderne ne trouvent pas toujours au sein de leur établissement, l'espace de réflexion et d'échanges pédagogiques espéré. En s'écartant des

[140] LUC Jean-Noëm, CONDETTE Jean-François, VERNEUIL Yves, « Chapitre 1. Les débuts de l'expansion scolaire, de la Libération aux années 1960 », *Histoire de l'enseignement en France. XIXe-XXIe siècle*, Paris, Armand Colin, 2020, p. 227-239.
[141] CHAPOULIE Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République. La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n°54-4, 2007, p. 7-38.
[142] TOSSER. A., « Thème : l'inspection », *Chantiers 44*, n°0, [date inconnue], Archives de l'ICEM, p. 23.

pratiques scolaires dominantes, ils occupent une position marginale qui peut les conduire à un certain sentiment de solitude professionnelle marquée, tout d'abord, par l'indifférence dont ils font l'objet de la part de leurs pairs peu concernés par leurs expérimentations. Cette indifférence ne prend pas nécessairement la forme d'une opposition déclarée mais se manifeste plutôt par un manque d'intérêt pour les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes voisines et par une conception individualiste du métier enseignant. Camille et Yvette Février évoquent ainsi le « contexte de l'individualisme des collègues[143] » qui caractérise leur environnement professionnel dans lequel ils peinent à trouver localement des interlocuteurs susceptibles de comprendre leurs questionnements pédagogiques et contribue à leur isolement. Cette absence d'intérêt pour les pratiques innovantes se traduit également par une forte pression à la conformité. Dans le cahier de roulement de son circuit, Madame Lambert témoigne de la difficulté à introduire les techniques Freinet dans certains établissements : « Nous voilà dans une école à 22 classes où […] la liste du matériel est établie directorialement et pour une première fois nous n'avons pas voulu nous distinguer[144] ». Elle souligne ensuite qu'« il nous faudra une période d'adaptation avant de décider de ce que nous pourrons placer ici de l'École Moderne car le dirigisme règne » révélant un climat professionnel peu favorable à l'innovation pédagogique, dans lequel les enseignants hésitent à afficher leurs pratiques par crainte de se mettre en avant et de faire figure d'exception au sein de l'équipe pédagogique. L'indifférence des collègues et le poids des habitudes institutionnelles contribuent ainsi à isoler les éducateurs engagés dans le mouvement Freinet, cet isolement pouvant parfois prendre la forme de rapports ouvertement hostiles avec leurs pairs.

Au-delà de l'indifférence ou de la distance passive, les témoignages recueillis montrent que le rejet des pratiques Freinet par les collègues peut prendre des formes beaucoup plus explicites, allant de la désapprobation implicite à la mise en cause directe des enseignants concernés. Ainsi, Madame Chéré, institutrice dans un collège de Loudéac, souligne que « beaucoup de nos collègues condamnent sans connaître le but que nous poursuivons[145] », mettant en évidence une critique fondée sur l'ignorance des finalités mêmes de la pédagogie Freinet. Cette incompréhension peut s'accompagner d'un jugement globalement négatif sur les

[143] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 17.
[144]Rouen, Munaé, n°1987.00851.16, Cahier de roulement, n°14, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1969-1970, p. 28.
[145]Mayenne, AdF, « Cahier de roulement n°2 (suite) », Côtes du Nord, année scolaire 1958-1959, p. 35.

pratiques innovantes, comme le rapporte Denise et Paul Poisson lesquels « malgré leur apparente amabilité, nos collègues n'appréciaient pas notre pédagogie[146] », révélant un décalage entre les relations de surface et les représentations professionnelles sous-jacentes. Dans d'autres cas, le rejet prend une forme plus ouverte et parfois ironique, voire dépréciative. Dans son ouvrage consacré au mouvement Freinet en Mayenne, Guy Goupil rapporte ainsi que certains collègues décrivent l'École moderne comme « l'école où l'on danse le Tcha-tcha-tcha[147] », ou réduisent les pratiques de classe à des activités jugées désordonnées où les élèves font « ce qu'ils veulent[148] ». Ces représentations caricaturales traduisent une forme de disqualification symbolique des pratiques Freinet, perçues comme peu sérieuses ou éloignées des attentes scolaires traditionnelles. Cependant, cette hostilité peut aussi se manifester de manière plus frontale lors des échanges professionnels eux-mêmes. Ainsi, lors de réunions pédagogiques – dont Guy Goupil ne nous indique pas la nature mais qui semblent rassembler tous types d'enseignant.e.s – les prises de parole des enseignants Freinet « cristallis[ent] l'agressivité de la salle » et suscitent parfois des réactions collectives de rejet du « tollé général » au « chahut réprobateur » comme en témoigne cette formule adressée à ce dernier : « C'est comme ça que tu prépares le Certificat d'Études ! Tu n'iras pas loin mon pauvre ! ». Bien que Guy Goupil exprime que ses confrères et consœurs des méthodes traditionnelles « sont obnubilés par le Certificat d'Études » cherchant des pratiques « directement rentables[149] », il apparaît que l'opposition ne se limite plus à une critique des méthodes, mais devient une mise en cause directe de la légitimité professionnelle et de la compétence de l'enseignant.e.

Pour autant, Guy Goupil appelle tout de même à nuancer cette lecture exclusivement conflictuelle des relations entre pairs. Il évoque ainsi des confrontations pédagogiques vigoureuses qui, bien que « provocante[s] et vigoureuse[s] » les « dynamisai[ent] dans la recherche de la réponse la mieux appropriée et la plus cinglante[150] ». Ces affrontements semblent alors faire partie du processus de formation où, comme nous l'avons énoncé pour les enfants, la confrontation avec les pairs participe d'un perfectionnement professionnel. Dans ce sens, Guy Goupil confie :

---

[146]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 99.
[147] GOUPIL Guy, *Le Mouvement Freinet en Mayenne, op. cit*., p. 32.
[148]*Ibid*., p. 32.
[149]*Ibid*., p. 94.
[150]*Ibid*., p. 99.

> « La contestation de mes propos m'amenait à me dépasser, à me surpasser. J'avais à la fois le désir de faire face et de convaincre. J'ai appris là, à faire preuve d'une vigilance active de tous les instants afin de me mettre en mesure de pouvoir répondre à la mise en cause d'une pensée pédagogique par la présentation d'un travail, d'une organisation de classe ou de groupe, réduisant sur le champ la critique virulente qui avait été formulée. Je me suis ainsi trouvé amené à parfaire ma recherche et mon travail quotidiens[151] »

Toutefois, ces situations restent marquées par une forte tension, comme en témoigne la nécessité constante de « faire face » et de justifier ses choix face à la critique. L'ensemble de ces éléments montre ainsi que le rejet des pratiques Freinet par certains collègues constitue un facteur important de tension professionnelle, renforçant le sentiment de solitude des éducateurs engagés dans ce mouvement, tensions qui peuvent, dans certains cas, s'intensifier jusqu'à menacer leur stabilité professionnelle.

Dans les situations les plus extrêmes, les tensions suscitées par les pratiques Freinet ne se limitent plus à des formes de rejet ou de contestation symbolique, mais peuvent déboucher sur des conflits institutionnels affectant directement la stabilité professionnelle des enseignant.e.s. Dans une lettre adressée à Paulette Quarante, l'éducateur Pierre Gaulin fait état à la militante de « luttes » menées pour « passer à travers » des accusations portées par un directeur et relayées auprès des autorités de la commission scolaire : « J'ai dû combattre au mois d'octobre contre les autorités de ma commission scolaire sur des accusations que m'avait lancées mon directeur. J'ai eu gain de cause et les accusations ont été anéanties[152] ». Les différends pédagogiques peuvent donc véritablement se transformer en procédures de contestation formalisées, engageant l'enseignant dans des formes de défense institutionnelle pour prouver son investissement éducatif. Dans d'autres cas, l'opposition des pairs peut produire des effets immédiats sur la composition des classes et la stabilité des effectifs, comme en témoigne Madeleine Belperron dont l'arrivée pousse « des collègues de deux villages voisins qui mettent en garde les parents[153] » contre les méthodes de l'éducatrice entraînant le départ de quatre élèves, avant qu'une inspection ne vienne finalement valider les pratiques mises en œuvre. L'hostilité de certains collègues est parfois renforcée par celle des inspecteurs et inspectrices de l'Éducation nationale. Les éducateurs et éducatrices évoquent régulièrement des désaccords avec l'institution, voire des interventions administratives qu'ils

---

[151] *Ibid*., p. 99.
[152] Rouen, Munaé, n°1987.00782, Lettre d'un participant au stage Freinet en 1966 de l'Université de Laval, Marseille, 1967.
[153] GOUPIL Guy, *Le Mouvement Freinet en Mayenne, op. cit*., p. 94.

perçoivent comme préjudiciables à leur pratique. Les cas de Christian Courtois[154] ou encore de M. Orain, dans les Côtes-du-Nord, illustrent les conséquences que ces tensions peuvent avoir sur leurs parcours professionnels puisqu'ils sont déplacés de circonscription en raison de leur application des méthodes Freinet[155]. De façon comparable, Alain Barthot se souvient d'un grand « moment de doute », de « solitude, et puis désespoir un peu » qu'ont traversé ses parents à la suite d'une pétition lancée par les parents d'élèves contre le couple d'éducateurs et contre laquelle le mouvement leur avait permis de trouver « la force » de revenir[156]. En effet, les parents d'élèves apparaissent régulièrement dans les sources comme des acteurs d'opposition aux pratiques Freinet. Les éducateurs.trices évoquent également l'incompréhension, voire l'hostilité, auxquelles ils se heurtent face à ces méthodes pédagogiques. Toutefois, ils peuvent parfois être d'importants soutiens lorsqu'ils choisissent de s'engager auprès des enseignant.e.s de leurs enfants comme à l'école de Paulette Quarante à Marseille où les parents ont même créé un journal *Les Fabrettes* rejoignant les pratiques de leurs enfants. À cela s'ajoutent les attitudes de certains personnels municipaux, souvent favorables à l'école privée et lui accordant l'essentiel des moyens, comme cela a déjà été évoqué. Renée Goupil rappelle à ce propos combien la présence de son mari Guy fut déterminante, estimant qu'« il fallait être solide » pour affronter ces situations et que « c'était bien comme on était deux[157] ».

Cependant, cette hostilité ne doit pas être généralisée à l'ensemble du corps enseignant. Si les sources mobilisées mettent en évidence des situations de rejet parfois marquées, elles rendent moins visibles les positions favorables ou simplement bienveillantes à l'égard de la pédagogie Freinet. Plusieurs directeurs d'école normale et inspecteurs se montrent ainsi ouverts, voire favorables à ces pratiques, même s'ils ne les mettent pas toujours en œuvre eux-mêmes; ces éléments seront toutefois davantage développés dans une partie spécifique. En revanche, les instituteurs favorables ou pratiquant une forme de sympathie active apparaissent plus difficilement dans les archives, dans la mesure où les témoignages disponibles privilégient souvent les situations de tension et de conflit plutôt que les expériences jugées ordinaires ou satisfaisantes. Par ailleurs, cette hostilité, qui peut apparaître particulièrement

[154] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien*, p. 29-30.
[155] Mayenne, AdF, « Cahier de roulement n°1 », Côtes du Nord, année scolaire 1958-1959, p. 11
[156] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[157] Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.

vive dans les premières décennies étudiées, tend à s'atténuer progressivement dans le contexte des évolutions du système éducatif. À partir de la fin des années 1960, et notamment autour de Mai 68, les pédagogies dites « alternatives » bénéficient d'une visibilité accrue et d'une certaine légitimation dans le champ scolaire. Ce mouvement contribue à rendre les pratiques Freinet plus audibles et parfois mieux acceptées au sein des équipes pédagogiques. Comme le souligne Guy Goupil, cette période marque une évolution sensible des mentalités, avec une attention croissante portée aux démarches pédagogiques innovantes, y compris parmi certains collègues initialement réservés ou critiques[158].

Construire des solidarités professionnelles au sein du mouvement Freinet

Bien que nous ayons déjà abordé une partie de cette analyse dans la partie consacrée aux ressorts de l'engagement, les témoignages convergent néanmoins pour montrer que l'une des premières réponses apportées par le mouvement Freinet à la solitude professionnelle réside dans la rencontre avec d'autres enseignant.e.s partageant les mêmes projets éducatifs et les mêmes préoccupations. Plusieurs éducateurs.trices soulignent ainsi l'importance du mouvement qui leur permet d'entrer en contact avec des camarades partageant les mêmes préoccupations pédagogiques, puis de maintenir ces liens dans la durée grâce aux multiples dispositifs d'échanges mis en place – sur lesquels nous reviendrons – rompant avec l'isolement de leur quotidien professionnel. Certains parlent d'une véritable « bouffée d'air[159] », d'autres du sentiment que « nous ne sommes plus seuls[160] », ou encore de la découverte d'« un groupe d'enseignants qui se posent assurément le même genre de questions et qui tentent ensemble d'y répondre[161] ». Au fil des correspondances, des stages, des congrès et des rencontres locales, se constituent des réseaux d'amitié et de solidarité particulièrement forts. Les acteurs décrivent tour à tour une « communauté fraternelle de praticiens-chercheurs[162] », une « chaîne d'amitié et de coopération[163] », voire une « grande famille[164] » dépassant les frontières nationales. Cette sociabilité constitue un élément essentiel de l'expérience militante Freinet, en rompant l'isolement géographique et professionnel de nombreux enseignants.

---

[158]GOUPIL Guy, *Le Mouvement Freinet en Mayenne, op. cit*., p. 42.
[159]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 17.
[160]*Ibid*., p. 105.
[161]*Ibid*., p. 128-129.
[162]*Ibid*., p. 42.
[163]*Ibid*., p. 82-83.
[164]*Ibid*., p. 68.

Ainsi, l'une des dimensions émancipatrices du mouvement Freinet réside dans sa capacité à rompre la solitude professionnelle qui caractérise l'expérience de nombreux éducateurs et éducatrices au cours de la période étudiée. Cette solitude trouve d'abord son origine dans les structures mêmes de l'école primaire française, encore largement rurale durant les années 1940 et 1950, où nombre d'enseignant.e.s exercent dans de petites écoles, parfois en classe unique, avec peu ou pas de collègues avec lesquels échanger quotidiennement. Elle est également alimentée par les difficultés relationnelles que peut susciter l'adoption des pratiques de l'École moderne, lesquelles exposent parfois leurs promoteurs à l'indifférence, au rejet, voire à l'hostilité de certains pairs. Face à cette double forme d'isolement, géographique et professionnel, le mouvement Freinet offre un espace collectif de sociabilité, de soutien et d'échanges. En permettant aux éducateurs.trices de rencontrer des camarades partageant les mêmes préoccupations, d'entretenir des relations durables et de participer à une communauté de réflexion pédagogique, il contribue à transformer une pratique souvent vécue dans la solitude en une expérience collective. C'est en ce sens qu'il constitue un puissant facteur d'émancipation professionnelle, en donnant aux enseignants les moyens de ne plus exercer seuls leur métier. Cependant, le mouvement Freinet ne se réduit pas à un simple réseau de camaraderie. Les liens qui s'y nouent s'inscrivent également dans une dynamique collective de réflexion, d'expérimentation et d'apprentissage. Les échanges entre pairs, les correspondances, les stages ou les congrès forment ainsi une véritable communauté de formation, au sein de laquelle les éducateurs trouvent non seulement un soutien humain, mais aussi les ressources nécessaires pour développer et approfondir leurs pratiques pédagogiques.

II. Le mouvement Freinet : s'élever au sein d'une communauté de formation

Dans son ouvrage de synthèse consacré au mouvement Freinet, Henri Peyronie propose de caractériser ce dernier d'« intellectuel collectif » et de « réseau d'auto-formation ou de « co-formation » pour définir les modes de production théorique et pratique – la « *praxis* pédagogique » – du mouvement. Pour élaborer cette notion, il s'appuie sur deux références de la sociologie et de la philosophie politique : d'une part le concept d'« intellectuel organique » proposé par Antonio Gramsci développant l'idée selon laquelle les élites savantes n'auraient pas le monopole de la production intellectuelle qui émergerait également de l'intérieur des groupes sociaux notamment des classes populaires lorsqu'elles se réunissent en organisations militantes à visée émancipatrice. D'une autre part, le concept d'« intellectuel collectif » de Pierre Bourdieu qui caractérise un mode de production intellectuel par la confrontation des

expériences et des analyses des acteurs[165]. Selon cette lecture, le mouvement Freinet ne constitue pas seulement un espace de diffusion d'idées pédagogiques élaborées par quelques figures de référence mais un cadre collectif au sein duquel les praticiens produisent continuellement leurs savoirs professionnels. Pour cela, ses membres et militant.e.s mettent en place d'importants dispositifs de communication, de coopération et de production collective qui structurent le mouvement mais qui demeurent relativement peu explorés par la recherche scientifique. Si quelques travaux mentionnent l'existence de modalités de circulation des savoirs entre les éducateurs et les éducatrices, ceux-ci sont le plus souvent présentés brièvement et de manière descriptive. À l'image d'Henri Peyronie qui, dans la partie de son chapitre sur « les dispositifs et les méthodes de travail d'un "intellectuel collectif" », dresse un catalogue de ces derniers accompagné d'une brève description de leur fonctionnement. Notre analyse vise ainsi à approfondir cette question en examinant, à partir des expériences vécues par les éducateurs et les éducatrices, la manière dont ces dispositifs ont contribué à leur émancipation professionnelle en constituant une véritable communauté de formation continue.

Les témoignages recueillis *a posteriori* montrent que les éducateurs et les éducatrices ont pleinement conscience d'avoir appartenu à cet « intellectuel collectif », à une communauté de formation qui a profondément marqué leur expérience professionnelle. Renée Goupil affirme ainsi que le mouvement Freinet a « assuré [sa] formation continue » lui permettant d'acquérir des compétences qui dépassent largement le cadre didactique puisque ce « partage des connaissances désintéressé » l'a amené à se poser des questions sur les fondements de son métier, à « réfléchir sur la discipline, l'autorité, la hiérarchie, la responsabilité, sur les finalités de l'école[166] ». Cette dimension formatrice se voit également associée à une forme d'émancipation professionnelle comme chez Paul Le Bohec soulignant l'élargissement des horizons professionnels apporté par le mouvement permettant au « petit instituteur adjoint » qu'il était d'accéder à « des mondes [si] inconnus[167] », marqués par des voyages et ses participations aux différents séminaires. Les différents témoignages tiennent également à mettre en avant la dimension collective du savoir qui ne repose plus sur une transmission descendante, tel que le souligne Denise et Paul Poisson exprimant que « ce n'est pas

[165] PEYRONIE Henri, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2013, p. 86-87.
[166] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 53.
[167] *Ibid*., p. 55-56.

seulement Freinet qui nous a apporté, mais le Mouvement Freinet tout entier[168] ». Dans cette même logique Paul Le Bohec parle d'une véritable « Université Freinet » dont les membres se considèrent comme des « chercheurs[169]» adoptant une posture active de recherche au-delà de la simple application didactique. Les échanges entre pairs occupent également une place centrale dans les souvenirs professionnels de Marie-Louise Donval décrivant des discussions fondées sur la « recherche, confrontation [et] élaboration de nouvelles pistes », et elle fait alors un parallèle intéressant constatant que « la discussion entre les adultes […] participait de la même démarche que celle des enfants[170] » au sein des coopératives que nous avons étudiées. Des éléments qui nourrissent également les souvenirs d'Alain Barthot pour lequel la richesse tient dans le « brassage » des enseignant.e.s allant « du lycée à la maternelle » qui permettaient de nombreux échanges et conclue : « On échangeait entre nous sur nos pratiques…c'était très motivant[171] ». De plus, chaque éducateur.trice membre du mouvement est à la fois l'individu formé et le formateur où de « bons résultats avec les nouvelles pratiques » peuvent créer « le désir et encore plus la nécessité de les répandre, de les partager[172] » pour reprendre les mots de l'éducatrice, Flaviana M. Granzotto. Finalement, Guy Goupil formule ce qui semble être une philosophie du métier enseignant au fondement de ces pratiques : « Il y a toujours quelque part quelque chose de nouveau à trouver […] quelque chose à inventer ou à réinventer[173] ». L'ensemble de ces brèves évocations d'un sentiment de recherche et d'élévation collective nous permet désormais d'ouvrir l'analyse des différents dispositifs mis en œuvre.

Les temps de rencontres entre pairs pour partager ses expériences

La formation au sein du mouvement Freinet s'appuie, en premier lieu sur une architecture dense de rencontres, déclinées à toutes les échelles. Jacques Guidez en dresse l'inventaire : « Une réunion départementale par mois, une régionale par trimestre, parfois loin, un congrès par an, si possible […] travail dans les commissions, dans les E.N, stages annuels, "démonstration" dans nos classes ou dans nos stages[174] ». En effet, le mouvement Freinet est

[168]*Ibid*., p. 58.
[169]*Ibid*., p. 42.
[170]*Ibid*., p. 49.
[171]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[172]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 56.
[173]GOUPIL Guy, *Le Mouvement Freinet en Mayenne, op. cit*., p. 32.
[174]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 41.

organisé à l'échelle nationale par l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) et à l'échelle départementale par les Instituts Départementaux de l'École Moderne (IDEM) « afin de permettre de nouer plus facilement des relations personnelles[175] ». L'ensemble des éducateurs et éducatrices Freinet de France se réunissent une fois par an lors d'un congrès, organisé par un IDEM, qui se tient sur plusieurs jours et durant lequel se déroule nombre de moments que nous avons déjà pu évoquer : conférences, rencontres, démonstrations, représentations, expositions, etc. Parallèlement à ces rencontres nationales, les éducateurs.trices sont amenés à se réunir par régions et/ou par départements plusieurs fois par an, sur des organisations similaires au congrès. À ces formats s'ajoutent des réunions encore plus resserrées, organisées directement dans la classe d'un camarade, le plus souvent le jeudi, jour de repos scolaire jusqu'en 1972. Guy Goupil décrit ainsi le fonctionnement de ces rencontres en Mayenne : « nous nous réunissons dans la classe d'un camarade, le plus souvent le jeudi […]. Chacun apporte son panier et nous prenons le déjeuner en commun […] L'après-midi est généralement réservé aux discussions, et aux relations de nos expériences en cours ». Des moments entre formation et convivialité « axé[s] essentiellement sur un thème, là où le camarade se sent le plus à l'aise ou au contraire le plus mal à l'aise afin d'avoir des éléments de progrès[176]». Finalement à l'intérieur de ces différents groupes, à différentes échelles se tiennent des rencontres plus spécialisées moins ritualisées et davantage fondées sur le volontariat. C'est le cas des journées d'étude qu'Henri Peyronie inscrit dans la tradition des journées de co-formation qui ont émergé dès la création de l'école de Vence. C'est également le cas des stages qui se tiennent le plus souvent durant les vacances scolaires mais dont l'auteur souligne qu'avec la popularisation des pédagogies alternatives à partir des années 1960, ils se tiennent de plus en plus « dans le cadre des dispositifs institutionnels de formation continue des enseignants[177] ». Le mouvement est enfin organisé en groupes de travail appelé « chantiers » ou « secteurs de travail » spécialisés dans l'étude d'une discipline scolaire ou d'un outil et travaillant au perfectionnement et au renouvellement des pratiques scolaires : langues, enseignement du second degré, mathématiques, radio, audiovisuel, expression corporelle, français, etc.

---

[175] IDEM 44, « Compte rendu de la réunion du secteur de Rezé », *Chantiers 44*, n°1, octobre 1972, Archives de l'ICEM, p. 12.
[176]GOUPIL Guy, *Le Mouvement Freinet en Mayenne, op. cit*., p. 15.
[177]PEYRONIE Henri, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif, op. cit.,* p. 81.

Ce qui interpelle alors dans le témoignage de Jacques Guidez, c'est la régularité de ces rencontres qui structurent l'année scolaire et professionnelle des militant.e.s. Un rythme soutenu confirmé par Mimi Thomas – évoquant « pendant toute [sa] carrière […] ces jeudis où l'on discutait […]. Chaque printemps […] le chemin des congrès […] ces réunions de commissions où l'on n'était pas toujours d'accord [..] les stages départementaux ou régionaux[178] » – et Joseph Portier mentionnant « presque tous les ans, congrès, stages[179] ». Toutefois, Mimi Thomas précise qu'elle n'avait « pas le sentiment de sacrifier ses vacances » puisque cela constituait « un besoin», une nécessité de réflexion pédagogique collective. En effet, ces différents dispositifs sont décrits comme particulièrement formateurs notamment parce qu'ils permettent de s'enrichir des expériences des camarades de « parler de [ses] tâtonnements, [ses] réussites, [ses] échecs[180] » et d'expérimenter de nouvelles techniques qui pourront ensuite être transférées en classe. C'est notamment lors de ces moments que les éducateurs.trices partagent les « débrouillardises » que nous avons déjà pu évoquer. Mimi Thomas indique en avoir « toujours tiré bénéfice pour [son] travail[181] » tandis que Germain Raoux évoque « l'assurance acquise dans nos stages en co-formation[182] ». Ils contribuent donc à faire du mouvement Freinet un espace de formation continue fondé sur la régularité des échanges, la mise en commun des pratiques et la construction. Ils contribuent également au rayonnement de ces pratiques dans la mesure où certaines de ces rencontres, à l'image des congrès, sont ouvertes à tous ceux qui souhaiteraient découvrir la pédagogie Freinet. Une dimension que nous avons fait apparaître lorsque nous traitions des témoignages des éducateurs.trices s'étant engagés dans le mouvement après avoir assisté à l'une de ces rencontres. Au-delà de la formation, ces congrès et stages annuels, les réunions mensuelles et les rencontres hebdomadaires permettent de maintenir un lien continu avec le mouvement et cette régularité est d'autant plus centrale pour les éducateurs et les éducatrices souffrant de l'isolement professionnel précédemment décrit. Les rencontres sont alors vécues comme des moments durant lesquels « on rallumait la flamme[183] » d'après Jacques Guidez, des « moments de convivialité et d'activité joyeuse[184] » pour Juliette Moulineau afin de

[178]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 42.
[179]*Ibid*., p. 48.
[180]*Ibid*., p. 42.
[181]*Ibid*., p. 42.
[182]*Ibid*., p. 106.
[183]*Ibid*., p. 41.
[184]*Ibid*., p. 48.

« reprendre du courage[185] » pour Ginette Basset. Retrouver des camarades, partager des convictions et des projets pédagogiques apparaît comme une importante source d'encouragement dans l'expérience professionnelle.

Toutefois, les rencontres et les échanges entre militants ne suffisent pas toujours à répondre aux besoins de formation exprimés par les enseignants. Malgré les démonstrations réalisées lors des congrès ou des stages, une forte demande existe pour observer directement les pratiques pédagogiques dans leur contexte réel de mise en œuvre. Henri Peyronie, Danielle Maltret et Gérard Prokop soulignent ainsi que le dispositif de formation le plus recherché demeure la « visite d'une classe en action ». Celle-ci consiste pour un enseignant à accueillir des collègues dans sa classe, parfois un jour sans école avec la participation volontaire de ses élèves, afin de leur permettre d'observer concrètement le fonctionnement des techniques Freinet[186]. L'importance accordée à ces visites traduit la conviction que certaines dimensions du travail pédagogique ne peuvent être pleinement appréhendées par exposés théoriques et nécessitent l'observation directe. Monsieur Henri affirme ainsi que « ce qu'il faudrait c'est que nous puissions visiter des classes modernes, voir des collègues audacieux[187] », tandis que Gabriel Le Coq va jusqu'à demander au ministre que les visites de classes soient rendues obligatoires pour les remplaçants et autorisées pour tous[188]. Cette volonté de confronter les idées pédagogiques à leur réalisation peut alors dépasser le seul cadre local à l'image d'Henri Vrillon qui raconte ainsi son invitation dans des écoles soviétiques en 1957 afin d'échanger autour des pédagogies actives et d'observer d'autres manières d'enseigner[189]. Cette recherche d'observation mutuelle se présente alors comme un complément aux réunions, stages et congrès qui structurent déjà la vie du mouvement.

Enfin, dès la création de l'école de Vence, Célestin et Élise Freinet mettent en place une forme originale de formation estivale qu'Henri Peyronie désigne sous le nom de « cours d'été à Vence[190] ». Chaque année, avant la rentrée scolaire, des enseignants venus de différentes régions s'y retrouvent pour plusieurs journées d'étude, de travail et de convivialité. Jeanne Le

---

[185]Rouen, Munaé, n° 1987.00854.1, Cahier de roulement, n°2, circuit 12, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1964-1965, p. 28.
[186] PEYRONIE Henri, MALTRET Danielle, PROKOP Gérard, « La visite d'une classe en action » *in* PEYRONIE Henri, *Freinet 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2000, p.91-105.
[187] Mayenne, AdF, « Cahier de roulement n°2 (suite) », Côtes du Nord, année scolaire 1958-1959, p. 47.
[188]Mayenne, AdF, « Cahier de roulement n°2 (suite) », Côtes du Nord, année scolaire 1958-1959, p. 49
[189]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 49.
[190]PEYRONIE Henri, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif, op. cit.,* p. 81.

Bohec se souvient ainsi que « l'École de Vence était notre pôle » et qu'« avant chaque rentrée, une cinquantaine d'enseignants répondant à l'invitation de Freinet s'y retrouvaient[191] ». L'établissement ne constitue donc pas seulement un lieu d'expérimentation pédagogique, mais également un centre de formation informel autour duquel se structure une partie de la vie du mouvement. Les témoignages soulignent également l'atmosphère particulière de ces rencontres, où les dimensions formatrices et conviviales apparaissent étroitement liées. Renée évoque l'accueil chaleureux réservé aux familles et les longues discussions avec les militants étrangers pendant que les enfants faisaient la sieste[192]. Ces échanges informels prolongent les temps de travail et favorisent la circulation des expériences pédagogiques au-delà des cadres institutionnels habituels. Alain insiste lui aussi sur cette dimension communautaire : les enseignants pouvaient venir camper à proximité de l'école, visiter les lieux et côtoyer les principales figures du mouvement. Dans son souvenir, Vence apparaît comme un lieu de sociabilité militante, au point qu'il le compare à « une grande famille[193] ». Ces cours d'été illustrent ainsi une caractéristique importante de la formation dans le mouvement Freinet à savoir le sentiment d'appartenance à une communauté pédagogique.

Il convient toutefois de nuancer ce tableau en rappelant que tous les membres du mouvement ne s'investissent pas avec la même intensité dans ces dispositifs de formation. Le modèle de l'« intellectuel collectif » repose en effet sur une participation active qui peut s'avérer exigeante. René Hortic souligne ainsi que, contrairement à d'autres formes d'engagement plus routinières tels qu'« un syndicat », l'innovation pédagogique qui caractérise le projet Freinet nécessite qu'il faille « chaque année trouver du nouveau pour faire avancer le Mouvement », ajoutant qu'« on y laisse forcément des plumes[194] ». Cette exigence transparaît également dans les archives du groupe départemental de Loire-Atlantique au début des années 1970. Plusieurs comptes rendus déplorent la faible participation aux réunions et expriment une vive incompréhension face au désengagement de certains militants. Les auteurs vont parfois jusqu'à tourner en dérision, voire à condamner ouvertement, ceux qui ne prennent plus part aux activités collectives. Ainsi, le 18 avril 1972, la réunion des militant.e.s de Loire-Atlantique concernant un projet d'exposition-atelier ne réunit que 9

[191]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 43.
[192]Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.
[193]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[194]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 42.

participants tandis qu'ils ne sont plus que 6 le 2 puis 9 mai. Face à cet échec à rassembler les éducateurs et éducatrices Freinet, le compte-rendu de ces réunions paru en janvier 1973 se veut ironique et accusateur et les militant.e.s à l'origine du projet multiplient des poèmes et les proses dénonçant l'abandon de leurs camarades. Pierre éducateur note ces quelques vers :

D'une « exposition »
Il est question
D'un type nouveau il est vrai !
Espérons que ce fut concret…
D'accord ou non,
Espérons :
Ton opinion,
Tes réactions,
Tes suggestions
Ta participation
Pour cela : quatre réunions :
Attendions
Défections…
Annulation
L'an prochain ?
Même refrain ?
Est-ce vain ? »

De son côté, Yvette interroge ses camarades sur leur désengagement dont la raison serait la fatigue d'un mois de fin d'année scolaire 1972 au regard des évènements de Mai 68 tandis que deux autres camarades intitulent leur poème « Créativité ratée » et « Avortement libre[195] » en référence aux techniques d'expression libre. Cette tension révèle l'existence d'un écart croissant entre un noyau fortement investi et des adhérents plus distants. En effet, dans leur ouvrage consacré à l'histoire du mouvement Freinet, Gérald Schlemminger et Luc Bruliard ont montré que le développement et la notoriété du mouvement Freinet ont longtemps été étroitement liés à la personnalité de son fondateur. Par son activité militante, sa production pédagogique et son influence au sein du mouvement, Célestin Freinet a constitué un puissant facteur de cohésion expliquant que sa disparition en 1966 ouvre une période d'incertitude pour l'ICEM. Dans un premier temps, sous l'impulsion d'Élise Freinet, l'organisation tend à préserver une certaine continuité, parfois au prix d'une fidélité rigoureuse à l'héritage du fondateur. Cependant, au tournant des années 1970, le mouvement connaît une transformation

[195] IDEM 44, « Projet échec…sans provisions », *Chantiers 44,* n°2, janvier 1973, Archives de l'ICEM, p. 4-8.

importante dans la mesure où l'ICEM se réorganise et laisse progressivement place à un fonctionnement plus collégial et le mouvement Freinet abandonne progressivement la stricte référence aux écrits et à l'œuvre du fondateur. Cette évolution n'est cependant pas sans conséquences puisque les effectifs de l'ICEM chutent passant ainsi d'environ 14 000 adhérents en 1971 à moins de 8 000 en 1975 et un écart s'installe entre les membres encore très engagés qui continuent de s'investir fortement et d'autres qui prennent progressivement leurs distances avec le mouvement[196]. Toutefois, les difficultés de mobilisations ne peuvent se réduire aux transformations que connaît le mouvement dans les années 1970 et dès 1952, Célestin Freinet lui-même dénonçait déjà ceux qui se contentaient de « profiter du travail des autres » sans contribuer à l'effort collectif, appelant à remettre « à l'honneur [...] les véritables travailleurs ». Si la participation pleine et entière au mouvement semble être perçue comme une condition essentielle de son fonctionnement, reste à savoir si ces éducateurs et ces éducatrices font réellement preuve d'un certain désengagement ou si les exigences des militant.e.s les plus investis sont particulièrement élevées. Ces multiples rencontres structurent la vie du mouvement puisque comme le souligne Paul Le Bohec, les membres du mouvement disposent de nombreuses occasions de se retrouver : « Congrès annuels où nous faisions le point du travail de l'année, stages régionaux très fréquentés, rencontres départementales mensuelles, sans oublier les journées de Vence ». Mais il ajoute immédiatement qu'« entre-temps, des bulletins de commissions et de nombreux cahiers de roulement circulaient sur les thèmes les plus divers »[197].

La correspondance, les cahiers de roulement, les circuits : une formation tout au long de l'année

Les réflexions et les échanges pédagogiques participant à la formation des éducateurs.trices ne s'interrompent pas entre deux rencontres. En effet, les dispositifs écrits permettent de prendre le relais des échanges en présentiel et prolongent le travail collectif engagé lors des stages, congrès et réunions. Cette continuité de la formation repose d'abord sur l'abondante production éditoriale du mouvement. Livres, brochures, bulletins et revues constituent autant de supports auxquels peuvent s'abonner et avoir recours très régulièrement les éducateurs.trices du mouvement. L'ampleur de cette littérature est considérable. Halina

[196]BRULIARD Luc, SCHLEMMINGER Gerald, « Après la disparition du fondateur : un héritage difficile (1966-1981), *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 143-153.
[197]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 42.

Semenowicz rapporte ainsi qu'en élaborant la bibliographie consacrée à Célestin et Élise Freinet couvrant la période 1920-1978, elle a recensé « 12 livres, 138 brochures B.E.N.P., B.E.M. et 1540 articles ». Au-delà de leur volume, ces publications témoignent d'une volonté constante de mettre en circulation les expériences, les réflexions et les innovations pédagogiques produites au sein du mouvement. Elles offrent aux enseignants un accès permanent aux débats en cours et contribuent à faire de la lecture un prolongement de la formation collective. Ainsi, même éloignés géographiquement les uns des autres, les militants peuvent continuer à participer à cette « ruche en activité » évoquée par Paul Le Bohec. Les différentes publications du mouvement se structurent selon la même logique que celles évoquées pour les regroupements aux différentes échelles : revue du mouvement (*L'Éducateur*), bulletins locaux (*Chantiers pédagogiques de l'Est, Chantier 44, Liaison 33*), bulletins des secteurs de travail (*Technique de Vie* pour la philosophie et la psychologie, *French cancans* pour le français, *Naturellement Math*, *TRACER* pour les langues…), revues d'expression d'enfants (*La Gerbe, Art enfantin, Album d'enfants*…) ou encore revues de documentation (*Bibliothèque du travail, BT2*…). Les éducateurs et les éducatrices sont libres d'être abonnés à une ou plusieurs de ces publications, dont la parution diffère mais reste régulièrement, leur offrant ainsi la possibilité de se tenir continuellement informés des innovations pédagogiques et des savoirs élaborés par leurs pairs tout en nourrissant à leur tour une réflexion pédagogique commune. Cependant, ces publications ne constituent pas seulement des supports de diffusion des idées de Célestin et d'Élise Freinet mais elles sont également conçues comme des espaces de production collective auxquels chaque membre du mouvement est invité à contribuer. Si les fondateurs y occupent naturellement une place importante, l'examen des revues montre la présence d'une multitude d'auteurs issus du mouvement. Les nombreuses citations mobilisées dans ce mémoire témoignent d'ailleurs de cette diversité des contributeurs et de la pluralité des expériences relatées. Cette ouverture à l'écriture militante est explicitement encouragée par les équipes de rédaction. Dans les pages de *Chantiers 44*, les lecteurs sont régulièrement invités à réagir et à participer aux débats : « Vous avez un avis, des documents complémentaires : réagissez, écrivez à *Chantiers 44* » ou encore « Et toi qu'en penses-tu ? Écris-le à *Chantiers 44* [198]». Les rédacteurs expriment également leur souhait de recevoir des témoignages sur « la vie de la classe », « des analyses de copains sur un thème qu'ils auraient choisi » ou encore « des articles dans le style

[198]IDEM 44, *Chantiers 44*, n°4, mai 1975, Archives de l'ICEM, p. 19 et 35.

"comment je travaille " » précisant que, pour y parvenir, « il faut que les copains n'hésitent pas à envoyer leur contribution[199] ». La revue apparaît ainsi comme un espace d'échange et de co-construction des savoirs pédagogiques dans le prolongement du fonctionnement coopératif.

À côté de ces publications officielles et parmi les dispositifs de communication développés par le mouvement Freinet, les cahiers de roulement occupent une place particulière. Nous les avons déjà évoqués tout au long des développements précédents dans la mesure où ils constituent des sources particulièrement précieuses pour l'historien recueillant régulièrement les ressentis, expériences, réussites et difficultés des éducateurs.trices à destination de leurs camarades. En effet, pour reprendre la définition de Michel Barré :

> « Le "cahier de roulement" est un cahier vierge partagé en chapitres ouverts chacun sur une question. Il circule entre participants selon un ordre et un calendrier prévu. Chacun écrit ses réponses et ses réactions à ce que les précédents ont exprimé. Le cahier fait souvent un deuxième tour. Généralement, l'animateur en fait un montage ou une synthèse destinée à la publication[200] ».

Passant de main en main au sein d'un groupe d'éducateurs et d'éducatrices constitués le plus souvent géographiquement, ils sont le plus souvent organisés par disciplines. Ainsi, notre corpus se constitue de cahiers de roulement dédiés au calcul, à la lecture ou encore à l'art enfantin. Ces cahiers constituent des espaces de dialogues continus où chacun peut exposer ses pratiques, ses interrogations et ses conseils. L'analyse des cahiers de roulement met en évidence différentes modalités d'échange entre les participants. Certains fonctionnent selon une logique relativement verticale, les contributions étant principalement adressées à l'organisateur ou à l'organisatrice du circuit. C'est notamment le cas des cahiers animés par Jeanne Vrillon consacrés à l'art enfantin et conservés au Munaé, où les participants rédigent leurs observations tandis que celle-ci intervient régulièrement pour commenter, conseiller ou synthétiser les échanges. Certaines personnalités acquièrent alors le statut de véritables figures de référence, à l'image de Jeanne Vrillon, qui anime de nombreux cahiers, ou encore de Jean Le Gal pour l'Ouest de la France. Cette organisation tend à reproduire une forme de structuration relativement verticale : les éducateurs et éducatrices s'adressent prioritairement à ces responsables, lesquels entretiennent eux-mêmes des liens étroits avec Élise et Célestin Freinet. Ils assurent ainsi la diffusion de leurs idées et jouent un rôle de relais au sein du

[199] IDEM 44, « On souhaite », *Chantiers 44*, n°5, septembre 1975, Archives de l'ICEM, p. 3.
[200] BARRÉ Michel, « Une éducation des différences », *in* CLANCHÉ Pierre, TESTANIÈRE Jacques (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1989, p. 94-95.

mouvement. L'organisation matérielle des cahiers reflète d'ailleurs cette fonction de médiation : dans plusieurs d'entre eux, la page de gauche est réservée à la contribution du participant tandis que la page de droite accueille les remarques de Jeanne Vrillon. La double page ci-dessous (figure 42) illustre cette configuration puisque nous retrouvons, à gauche les commentaires de Jarry Deguet expliquant les œuvres de ses élèves qu'il joint au circuit et à droite les commentaires de Jeanne Vrillon. Dans les autres c'est à l'issue d'un tour complet, qu'elle rédige des commentaires personnalisés s'adressant à chacun des participants. D'autres cahiers reposent au contraire sur une logique plus horizontale où les participants ne s'adressent plus prioritairement à un animateur central mais réagissent directement aux observations de leurs collègues, commentent leurs pratiques, répondent à leurs interrogations ou prolongent leurs réflexions. Le cahier devient alors un véritable espace de discussion collective où s'entremêlent commentaires et remarques à l'image de la page présentée ci-dessous (figure 43). Issue du cahier des éducateurs.trices des Côtes-du-Nord dédié au calcul vivant, nous y retrouvons le commentaire principal de Gabriel Le Coq, sur lequel s'ajoutent trois questions et remarques de trois camarades différenciés par leur écriture.

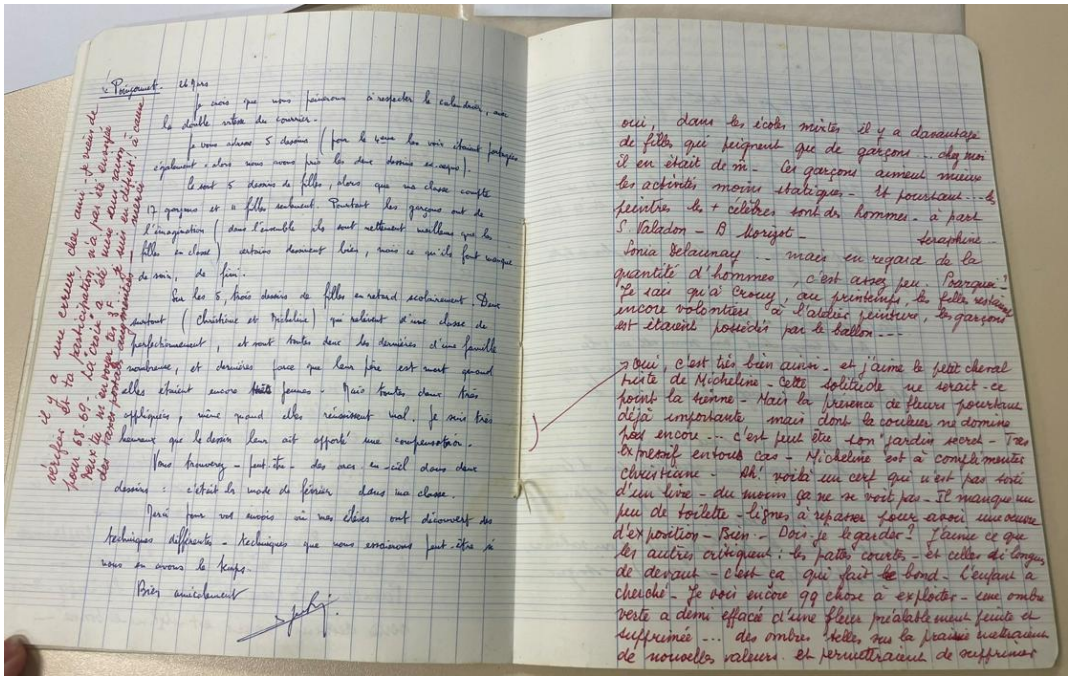


Figure 42 - Rouen, Munaé, n°1987.00851.15, Cahier de roulement, n°13, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1968-1969, p. 22-23.

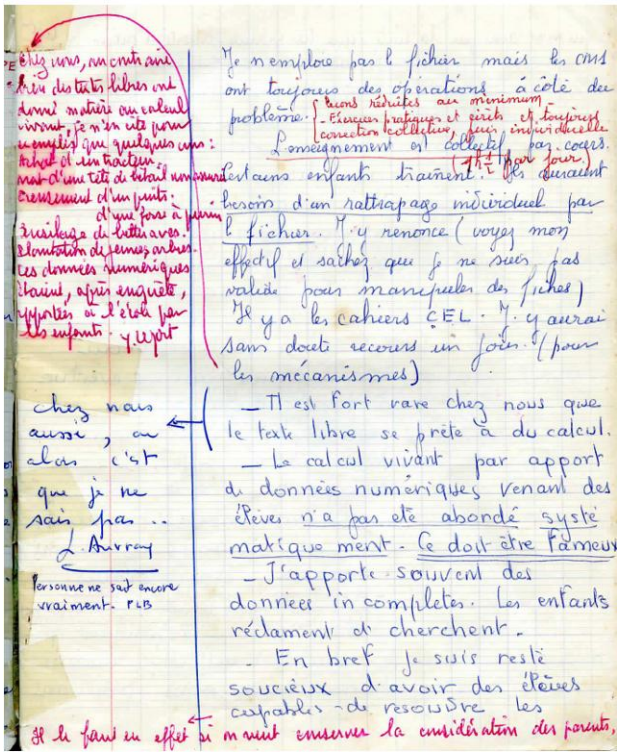


Figure 43 - Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 1959-1960, p. 3.

Les cahiers de roulement révèlent d'abord de fortes attentes de la part des éducateurs et des éducatrices qui y participent. Plusieurs témoignages expriment l'espoir que ces dispositifs constituent un véritable espace de formation et d'enrichissement professionnel. Louise Auvray espère ainsi que le cahier consacré au calcul vivant « marquera [...] le début d'une riche expérience », et attend avec impatience son retour en espérant qu'il lui « apportera des idées et de la joie[201] ». De même, Raymonde Corre insiste sur la nécessité d'y trouver des « exemples concrets[202] » afin de mieux comprendre les pratiques de ses collègues et de pouvoir se situer dans son propre travail. Cette recherche d'observations et de compréhension des pratiques issues du terrain rappelle les attentes déjà exprimées à propos des visites de classes, montrant que ce sont avant tout les expériences des collègues qui sont considérées comme formatrices. Dans cette perspective, les cahiers apparaissent également comme des dispositifs permettant de répondre à des difficultés professionnelles rencontrées en classe à l'image de Paulette Quarante qui, confrontée à une production insuffisante de poèmes dans sa classe, propose ainsi la mise en place d'un cahier de roulement dédié à cette problématique, qu'elle se charge

[201] Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 1959-1960, p. 9 et 10.
[202] Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 19659-1960, p. 12-13.

de synthétiser afin de mutualiser les solutions et de les transmettre au mouvement[203]. De même, certains participants soulignent le rôle déterminant de ces circuits dans la résolution de problèmes matériels ou pédagogiques, allant jusqu'à affirmer que, sans eux, certaines difficultés auraient pu freiner voire interrompre leur engagement.

Par ailleurs, ces dispositifs jouent souvent un rôle d'accompagnement progressif, proche d'une forme de mentorat. Au-delà de l'organisateur ou de l'organisatrice, les enseignants les plus expérimentés soutiennent les nouveaux arrivants, qui bénéficient de leur expertise avant de prendre à leur tour une place active dans le circuit. Jeanne Vrillon nomme ces éducateurs.trices expérimentés les « entraineurs » et leur présence dans les circuits de cahiers de roulement est particulièrement valorisée par les nouveaux venus. Françoise Marti se souvient par exemple avoir eu « la chance, par surcroît, de correspondre avec des maîtres chevronnés » parmi lesquels Cécile Cauquil qui lui appris « de nouvelles techniques de dessin, peinture, illustration des lettres et des albums[204] ». Pour Mimi Thomas, la présence de Pierre Henriette Fort, « des maîtres chevronnés », fut à la fois stimulante et déstabilisante puisqu'« il ne fallait pas les décevoir, leurs élèves et eux-mêmes[205] ». Enfin, les sources montrent que la participation aux cahiers de roulement n'est pas uniforme dans le temps. Certains enseignants estiment avoir été suffisamment formés et ne plus en avoir besoin une fois leur autonomie professionnelle consolidée, ce qui entraîne une diminution ou un arrêt de leur participation. Ce phénomène traduit à la fois la nature évolutive de l'engagement dans le mouvement et la manière dont ces dispositifs répondent à des besoins différenciés selon les parcours individuels. Malgré cela, les cahiers demeurent un outil central de formation par les pairs, en articulant entraide et circulation des expériences pédagogiques.

Au terme de cette analyse, le mouvement Freinet apparaît comme une véritable communauté de formation continue dont la fonction dépasse largement la diffusion de techniques pédagogiques. Les témoignages convergent pour souligner combien les rencontres, les correspondances, les cahiers de roulement, les stages ou encore les congrès constituent autant de moments pour apprendre au contact des autres et de leurs expériences. Françoise Marti évoque ainsi « les grands plaisirs des très nombreux échanges[206] » sous toutes leurs

---

[203] Rouen, Munaé, n°1987.00781.2, Recueil de notes des différentes commissions, Correspondance interscolaire nationale. La lecture des journaux au C. préparatoire, 1946-1968.
[204] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 72.
[205] *Ibid*., p. 83-84.
[206] *Ibid*., p. 72.

formes tandis que Denise et Paul Poisson confient y avoir appris le « Travailler ensemble[207] ». Cette formule, qui n'est pas sans rappeler celle du « vivre-ensemble », nous permet également de souligner que ces espaces de sociabilité constituent des lieux d'apprentissage de la coopération, du débat, de la critique et de reconnaissance mutuelle. Le mouvement Freinet offre donc aux éducateurs et aux éducatrices ce que la coopérative scolaire permet aux enfants ; des espaces de vie en société autour d'une culture commune. Soulignant la même idée, Renée Goupil nous répète à plusieurs reprises lors de notre entretien qu'« il ne faut pas rester seul » et que « c'est le groupe[208] » qui devient la référence. Cette communauté formatrice produit avant tout des libérations professionnelles puisque les enseignant.e.s y trouvent, à la fois des ressources pour surmonter leurs difficultés, approfondir leurs pratiques et développer leur confiance. Inscrire ses expérimentations individuelles dans une recherche collective reconnue offre à chacun « une force, un élan[209] » comme le souligne Guy Goupil tandis qu'Alain Barthot évoque une formation qui redonne du sens au métier et dans laquelle les critiques formulées par les pairs ne sont pas perçues comme des jugements mais comme « un élément pour avancer » permettant « d'approfondir sa recherche[210] ». De plus, les techniques ne cessent de se transformer au gré des innovations et ce qui apparaît novateur dans les années 1950 ne l'est plus nécessairement dans les années 1970 tandis que de nouveaux objets pédagogiques, comme l'audiovisuel, viennent constamment renouveler les pratiques et les besoins de formation. Dès lors, le terme « mouvement » prend un double sens désignant à la fois le rassemblement des éducateurs et des éducatrices engagés dans l'œuvre commune de la pédagogie Freinet et un processus permanent et évolutif de transformation des pratiques. L'émancipation individuelle apparaît donc indissociablement individuelle et collective, portée par une communauté qui fait de la coopération le moteur du dépassement personnel de ses membres. Ces dynamiques ne sont pas sans rappeler les formes de sociabilité professionnelle mises en évidence dans le cadre syndical précédemment évoqué, notamment par Jacques Girault et Laurent Frajerman. Au travers de leurs journaux, des réseaux d'entraide, de leurs rencontres et des espaces de discussions, les militants Freinet reconstruisent des formes de sociabilité issues de leur culture professionnelle. Si le

[207] *Ibid*., p. 58.
[208] Entretien avec Renée et Guy Goupil, anciens éducateurs en pédagogie Freinet, en présentiel, 10/01/2026, 04:48:30.
[209] GOUPIL Guy, *Le Mouvement Freinet en Mayenne, op. cit*., p. 12.
[210] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

syndicalisme œuvre à la défense des intérêts du corps enseignant par une lutte collective, le mouvement Freinet mobilise ses membres autour d'un projet éducatif et professionnel commun puisque comme la définit Anne-Marie Chartier, une pédagogie est finalement « un ensemble de pratiques hétérogènes convergentes[211] ».

À l'issue de cette partie, le mouvement Freinet apparaît comme un projet éducatif qui place la vie collective au cœur de ses ambitions, et ce à deux échelles distinctes mais complémentaires. Pour les élèves, la classe se constitue en micro-société dotée de ses propres institutions – coopérative, conseil, journal scolaire – au sein desquelles ils font l'expérience de la vie en société, des droits et devoirs qu'elle implique ainsi que de la démocratie. Cet apprentissage de la citoyenneté par la pratique s'élargit ensuite progressivement : de l'étude du milieu local à la découverte du monde par la correspondance interscolaire, jusqu'à la formation d'un jugement critique par la mise en circulation et la confrontation des productions enfantines. À chacune de ces échelles, ce sont des dispositions sociales durables qui se construisent et se consolident, susceptibles d'être réinvesties au-delà du cadre scolaire. Pour les éducateurs et les éducatrices, le mouvement répond parfois à une solitude professionnelle souvent structurelle – celle des classes rurales – ou relationnelle, lorsque l'adoption d'une pédagogie alternative suscite l'indifférence ou l'hostilité des pairs. Par la densité de ses dispositifs d'échange – congrès, stages, réunions départementales, cahiers de roulement, publications – il fonctionne comme un « intellectuel collectif », une communauté au sein de laquelle le savoir pédagogique se produit dans la confrontation des expériences et la réflexion partagée sur les finalités du métier. En faisant de la vie collective un lieu où chacun se construit en construisant les autres, le mouvement Freinet poursuit son projet émancipateur. Toutefois, ce projet demeure un idéal se confrontant à des réalités qui constituent des tensions mais aussi des limites.

[211] CHARTIER Anne-Marie, *L'école et l'écriture obligatoire, op. cit.,* p. 267.

Partie 3. Vivre un idéal émancipateur : entre aspirations et limites

À la lumière des analyses précédentes, une dernière interrogation s'impose : que produit réellement l'expérience Freinet sur celles et ceux qui la vivent ? Si le mouvement affirme depuis ses origines une ambition émancipatrice, celle-ci ne peut être appréhendée uniquement à travers les principes qu'il revendique ou les pratiques qu'il met en œuvre. Il convient désormais de se tourner vers les effets que les acteurs eux-mêmes attribuent à cette expérience pédagogique, qu'il s'agisse des élèves qui en sont les destinataires ou des éducateurs qui la portent au quotidien. Une telle démarche soulève cependant plusieurs questions. Les expériences vécues dans les classes Freinet participent-elles à transformer le rapport des enfants au monde, aux autres, à eux-mêmes ou à leur avenir ? Peut-on repérer, dans leurs productions, leurs témoignages ou leurs parcours, des traces d'apprentissages, de dispositions ou de sensibilités particulières susceptibles d'être mises en relation avec cette pédagogie ? Dans quelle mesure ces éventuels effets relèvent-ils de l'expérience scolaire elle-même, et dans quelle mesure s'inscrivent-ils dans des processus de socialisation plus larges, familiaux, culturels ou sociaux ? Parallèlement, comment les éducateurs et éducatrices Freinet évaluent-ils leur propre action ? Quels changements pensent-ils favoriser chez les enfants ? Quels critères mobilisent-ils pour juger de la réussite ou de l'échec de leur projet ? Les effets qu'ils observent correspondent-ils aux objectifs qu'ils se sont fixés ? Comment interprètent-ils les limites, les résistances ou les contradictions auxquelles ils sont confrontés ? Cette dernière partie se propose ainsi d'explorer ces différentes hypothèses en croisant les regards des élèves et des éducateurs. Il ne s'agira pas d'établir des liens de causalité définitifs entre la pédagogie Freinet et les évolutions observées, mais d'examiner les indices, les représentations et les discours qui permettent d'interroger les effets possibles de cette expérience éducative. À travers cette réflexion, il sera alors possible de mieux comprendre comment se construit, se perçoit et se redéfinit le projet émancipateur du mouvement Freinet entre 1945 et 1975.

Chapitre 5. Des éducateurs et des éducatrices conscients des déterminismes sociaux et des limites de leurs actions

Tout au long de ce mémoire, il a été montré pourquoi les éducateurs.trices du mouvement Freinet s'engagent dans un projet pédagogique se voulant émancipateur, puis comment ils cherchent à le mettre en œuvre dans leurs classes à travers des pratiques renouvelées. L'analyse a également permis de mettre en lumière que ces pratiques produisent,

pour les élèves comme par les enseignant.e.s eux-mêmes, des expériences individuelles et collectives, qui participent à la construction d'un rapport différent à l'école, au savoir et aux autres. Il convient désormais de déplacer le questionnement vers la manière dont les éducateurs envisagent les résultats de leur action. En effet, si les militants Freinet poursuivent un idéal de transformation de l'individu et de la société par l'éducation, ils sont également confrontés, dans leur pratique quotidienne, à des réalités sociales, économiques et scolaires qui peuvent favoriser, freiner ou limiter cette ambition. Dès lors, il apparaît nécessaire d'interroger la conscience qu'ils ont des possibilités réelles de leur projet pédagogique ainsi que le regard qu'ils portent sur son efficience. L'étude de leurs écrits, de leurs témoignages et de leurs réflexions permet alors de saisir comment ces éducateurs évaluent leur action et les effets qu'ils lui attribuent. Elle conduit également à s'intéresser aux interrogations, aux doutes ou aux tensions qui peuvent émerger face aux obstacles rencontrés. Cette approche invite ainsi à dépasser la seule analyse des intentions pédagogiques pour examiner la manière dont les acteurs eux-mêmes perçoivent les capacités et les limites de leur projet émancipateur, dans un contexte où les rapports entre école et société demeurent au cœur des débats éducatifs tout au long du XXe siècle.

I. Se confronter à la diversité des contextes et des réalités sociales enfantines

En s’interrogeant sur les effets de leur pédagogie, les éducateurs et éducatrices Freinet manifestent une conscience aiguë des contextes socioéconomiques dans lesquels ils exercent. Leurs écrits témoignent d'une attention constante portée aux conditions de vie des enfants, à leur environnement familial ainsi qu'aux contraintes propres aux territoires dans lesquels ils enseignent. Cette dimension apparaît d'ailleurs nettement dans les sources mobilisées pour cette étude dans la mesure où le choix du corpus de journaux scolaires a été guidé par la volonté de faire ressortir la diversité des milieux dans lesquels s'implante la pédagogie Freinet. Les productions des élèves, comme les témoignages des éducateurs, permettent ainsi de saisir les réalités sociales auxquelles ces derniers sont confrontés quotidiennement.

Composer avec les réalités des mondes ruraux et agricoles

Cette conscience des réalités locales se manifeste particulièrement dans les écoles rurales, nombreuses au sein du mouvement Freinet durant les années 1940 à 1960, comme cela a déjà été développé à propos de l'isolement professionnel des instituteurs.trices. Cependant, si ces derniers subissent les effets de la ruralité en termes de réseaux de sociabilité, le maillage des campagnes françaises en petits villages et hameaux entraine

parfois également l'éloignement géographique des élèves de leur école. Ainsi, dans le film d'Alain Barthot consacré à l'expérience Freinet de ses parents à l'école de Saint-Benoît (Vienne), André Guérin se souvient parcourir quotidiennement quatre kilomètres pour rejoindre son école[1]. Ces distances importantes entre le domicile et l'école constituent aussi une réalité régulièrement évoquée dans les journaux scolaires, comme à l'école publique de garçons d'Ozolles, où R. Monnet relate son trajet pour se rendre en classe : « L'école est à 6 kilomètres de chez nous. Je traverse les prés et j'ouvre de lourdes barrières. J'ai un bâton pour me défendre des bêtes, et quelques fois peur[2] ». Le trajet scolaire apparaît ici comme une épreuve quotidienne, marquée par l'éloignement, la fatigue et parfois l'inquiétude. Les éducateurs.trices qui recueillent et publient ces textes n'ignorent pas le poids de ces conditions matérielles – plus éprouvantes encore selon les saisons – dans le quotidien de leurs élèves. De plus, comme l'ont montré François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, la fermeture de nombreux petits établissements à classes uniques et d'écoles de hameaux de proximité à partir des années 1950 rallonge considérablement le « délai de route » et « la journée ouvrable » imposés aux écoliers. Bien que le ramassage scolaire s'organise à partir de 1953, ils doivent « matin et soir, par tous les temps » se rendre jusqu'à l'école « portant leur cartable, leur panier repas et, parfois, une bûche pour le poêle de la salle de classe[3] ».

Au-delà de ces contraintes géographiques, certains éducateurs évoquent également les difficultés sociales qu'ils observent dans ces environnements ruraux, bien qu'il convienne de ne pas généraliser ces constats à l'ensemble des campagnes françaises de la période. Les témoignages recueillis renvoient à des situations locales précises, perçues et décrites par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, dans le cahier de roulement des éducateurs.trices des Côtes-du-Nord, Madame Bocquet écrit : « J'ai dans ma classe des élèves d'origine paysanne marqués hélas ! par une lourde hérédité d'alcoolisme. De plus leur vocabulaire français est très pauvre si la famille parle exclusivement "breton" à la maison[4] ». À travers cette remarque, l'éducatrice identifie les difficultés sociales de certaines familles comme un facteur susceptible d'influencer les apprentissages scolaires et replace donc les difficultés rencontrées par les élèves dans un cadre familial, culturel et social plus large. Cette perception se retrouve

[1]Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.
[2] Rouen, Munaé, n°002.23495, MONNET R., [sans titre], *So comberot'se*, école publique de garçons d'Ozolles (Saône-et-Loire), 3e trimestre, 1954-1955, p. 20.
[3]GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin 2007, p. 63.
[4] Mayenne, AdF, « Cahier de roulement n°2 (suite) », Côtes du Nord, année scolaire 1958-1959, p. 28.

également sous la plume de Madame Hamon, institutrice à Pluduno qui explique l'échec de la littérature enfantine dans sa classe, révélant que « chez nous l'alcoolisme est roi ». Les enseignant.e.s cherchent alors, à leur mesure, à limiter le poids des déterminismes sociaux en amenant les enfants à porter un regard critique sur leur environnement et sur certaines réalités qui les entourent. À l'instar de Monsieur Hisiger à l'école de Château-Lambert (Haute-Saône) dont l'élève Marcel relate en 1961 : « L'autre jour en moral le maître nous a parlé de l'alcoolisme. Il nous a dit qu'il ne fallait pas boire en trop grande quantité. Et pour cela il nous a donné des buvards qui représentaient des hommes célèbres qui, grâce ça leur sobriété ont fait de grandes choses[5] ». Il cite ensuite Edouard Branly, Clément Ader ou encore Joseph-Marie Jacquard, faisant de ces célèbres inventeurs des modèles de réussites au service d'un message important de prévention.

La vie des enfants des milieux ruraux de la seconde moitié du XXe siècle se caractérise également par la participation au travail agricole et familial, parfois au détriment du travail scolaire. Les témoignages recueillis dans les journaux scolaires montrent en effet que de nombreux élèves accomplissent quotidiennement des tâches agricoles, en parallèle de leur scolarité, s'inscrivant dans l'organisation ordinaire de la vie familiale. Les récits d'enfants révèlent ainsi combien le travail agricole rythme leur quotidien aux différents moments de la journée et de la semaine. Dans la mesure où les textes libres portent souvent sur des événements récents et marquants pour leurs auteurs, ces productions évoquent fréquemment les tâches réalisées le matin avant le départ pour l'école ou le soir au retour. Les enfants racontent aller chercher les vaches dans les prés sur le chemin du retour de l'école, nourrir les volailles, participer aux travaux des champs ou encore aider à la traite tôt le matin. De plus, ces responsabilités n'apparaissent pas seulement comme une aide à la vie familiale mais aussi comme une contrainte, un devoir de l'enfant à l'égard de ses parents. Dans son texte Jeanne Lascaux relate, par exemple, qu'avant son départ sa mère lui rappelle : « surtout sois revenu pour traire[6] ». Les journées traditionnellement libérées de l'école sont elles aussi largement consacrées au travail. Wolfgang Gueunich raconte ainsi : « Mercredi soir, papa me dit : Demain, tu viendras avec Paul, trier les moutons. Je n'aime pas ce travail, mais il faut bien y

[5] Rouen, Munaé, n°002.23494, Marcel, « La morale », *L'écho du château*, école de Château-Lambert (Haute-Saône), n°5, 1961, p. 7.
[6] Rouen, Munaé, n°0002.04054, LASCAUX Jeanne, « Une farce », *Gazouillis d'hirondelles*, école d'Issoudun-Letrieix (Creuse), n°24, mai-juin 1951, p. 7.

aller[7] ».Le jeudi, jour de repos pour les enfants, se voit donc mobilisé par les parents pour le travail agricole. Les week-ends sont marqués par cette même mobilisation du temps enfantin comme chez le jeune Denis Remy qui décrit ses samedis et dimanches entièrement consacrés aux vendanges : « Samedi, en revenant de l'école, je suis allé rejoindre les vendangeurs avec Thérèse [...]. Le lendemain, […] on est allé vendanger l'autre vigne. On est revenu à sept heures[8] ». Le récit souligne ainsi la continuité entre temps scolaire, temps familial et temps de travail, dans un contexte où la participation des enfants aux activités agricoles demeure une pratique courante. Enfin, les vacances scolaires ne constituent pas une période de rupture avec ces obligations. Au contraire, elles correspondent souvent aux grands travaux agricoles de la saison. Certains témoignages laissent percevoir la lassitude que ces activités peuvent engendrer. René Villars écrit ainsi : « C'est la rentrée des classes. Je suis bien content de revenir. À la maison, j'en avais assez d'aller ramasser des pommes de terre[9] ». Dans un autre texte, un élève résume ses vacances en ces termes: « Nous avons passé de bonnes vacances, nous avons moissonné, battu les récoltes, gardé les vaches, arraché les pommes de terre. Nous avons aussi beaucoup joué et même chassé les écureuils[10] ». Le travail occupe ici une place centrale dans les souvenirs de vacances, même s'il coexiste avec des moments de loisirs. Dans leur classe rurale, les éducateurs et éducatrices ont conscience de ces réalités par leur ancrage dans leur milieu et par les textes d'enfants qu'ils recueillent et publient, donnant à voir leur quotidien. Ils savent que ces obligations familiales influencent directement les conditions de scolarisation des élèves. Les longues journées de travail allongent considérablement le temps d'activité des enfants et peuvent engendrer une fatigue physique importante. Certains témoignages révèlent même les stratégies développées par les élèves pour concilier exigences scolaires et travail agricole, à l'image de S. Pilon qui raconte ainsi : « Jeudi dernier ma mère m'ordonna d'aller garder les vaches. Je […] saisis mon sac d'école et je partis [...]. Sur le gazon humide, j'étendis mon manteau, je m'assis. Je tirai de mon sac mon livre de géographie pour étudier ma leçon. Je relisais mon résumé[11] ». Ces récits montrent alors les efforts

---

[7] Rouen, Munaé, n°0002.21128, GUEUNICH Wolfgang, « On trie les moutons », *La Gazette*, école de Bazoncourt (Moselle), n°2, novembre 1963, p. 17.
[8]Rouen, Munaé, n°0002.21128, REMY Denis, « Les vendanges », *La Gazette*, école de Bazoncourt (Moselle), n°2, novembre 1963, p. 19.
[9] Rouen, Munaé, n°0002.23944, VILLARS René, « La rentrée », *So comberot'se*, école publique de garçons d'Ozolles (Saône-et-Loire), n°1, octobre 1952, p. 1.
[10] Rouen, Munaé, n°0002.04074, [anonyme], « Au fil des jours », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille (Creuse), n°6, juin-juillet 1950, p. 11.
[11]Rouen, Munaé, n°0002.04076, PILON. S, « Au champ », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille (Creuse), n°3, septembre 1951, p. 3-4.

déployés par certains enfants pour maintenir leur travail scolaire malgré les contraintes imposées par leur environnement et avec lesquelles doivent composer les enseignant.e.s. Plus largement, les récits des enfants donnent à voir la diversité des activités agricoles pratiquées selon les régions françaises, qu'il s'agisse de l'élevage, des vendanges, des récoltes ou des travaux des champs. Ils montrent également que la participation des enfants dépasse souvent le simple cadre de l'entraide familiale ponctuelle puisqu'à travers l'apprentissage précoce des gestes et l'intégration progressive aux tâches quotidiennes de l'exploitation, les parents contribuent à familiariser leurs enfants avec un mode de vie qu'ils sont susceptibles de reproduire à l'âge adulte. Dans de nombreux cas, il s'agit non seulement de préparer les enfants à leur future condition sociale, mais aussi d'assurer la continuité de l'activité familiale. Les témoignages recueillis dans les journaux scolaires mettent ainsi en lumière des mécanismes de transmission sociale particulièrement visibles dans les milieux agricoles. C'est avec ces héritages familiaux, ces attentes parentales et ces logiques de reproduction sociale que les éducateurs et éducatrices Freinet doivent composer lorsqu'ils cherchent à promouvoir un projet éducatif fondé sur l'émancipation des individus.

Ces réalités ne demeurent toutefois pas figées tout au long de la période étudiée. Les travaux des historiens ayant analysé les mutations des campagnes françaises dans la seconde moitié du XXe siècle, tels Georges Duby[12], Henri Mendras[13], Sarah Farmer[14], Fabien Knittel[15] ou encore Philippe Madeleine et Jean-Marc Moriceau[16], ont montré l'ampleur des transformations qui affectent alors le monde rural. Comme le souligne notamment Éric Alary, les années 1950 sont encore marquées par une forte culture de l'autosubsistance. Dans de nombreuses familles rurales, la production agricole vise d'abord à répondre aux besoins du foyer et repose sur la mobilisation de l'ensemble de la cellule familiale. La présence d'animaux de ferme, les travaux des champs, les récoltes ou encore les activités d'élevage occupent une place centrale dans le quotidien, une réalité que l'on retrouve abondamment

[12]DUBY Georges (dir.), *Histoire de la France rurale : de 1914 à nos jours*. Tome IV. La fin de la France paysanne, Paris, Seuil, 1992.

[13]MENDRAS Henri, *La fin des paysans*, Arles, Actes Sud, 1992.

[14]FARMER Sarah, *La modernité est dans le pré : la campagne française après 1945*, Paris, Flammarion, 2023.

[15]KNITTEL Fabien, *Vivre à la campagne en France de 1815 aux années 1970*, Malakoff, Armand Colin, 2024.

[16]MADELINE Philippe, MORICEAU Jean-Marc, *Les paysans 1870-1970. Récits, témoignages et archives de la France agricole*, Les Arènes, 2013.

dans les textes rédigés par les enfants de notre corpus[17]. Toutefois, à partir des années 1960, les campagnes françaises connaissent de profondes mutations. L'exode rural réduit progressivement la population agricole tandis que l'intégration croissante de l'agriculture aux marchés nationaux et européens transforme les modes de production. La modernisation des exploitations, le développement des coopératives, la professionnalisation du métier d'agriculteur ou encore le recours plus fréquent aux formations spécialisées, notamment dans les lycées agricoles, contribuent à remettre en cause les logiques d'autarcie qui caractérisaient encore une partie du monde rural au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. L'auteur souligne à ce titre un glissement sémantique révélateur ; on ne parle plus de « paysans » et de « paysannes » mais « d'agriculteurs » et « d'agricultrices »[18]. Dans ce contexte, la participation quotidienne des enfants aux travaux agricoles tend progressivement à diminuer. Si elle ne disparait pas totalement, elle devient moins indispensable au fonctionnement économique des exploitations familiales, ce qui contribue à modifier les conditions de vie et de scolarisation des jeunes ruraux. Une démocratisation de l'enseignement à laquelle, les éducateurs.trices peinent à croire, à l'image de Paulette Quarante dénonçant que pour « ces fils des pavés ou des champs, les lycées, les collèges, même les C.C. seront fermés. Pour eux, c'est, tout de suite, l'usine, la ferme, l'atelier...[19] »

Composer avec les réalités des milieux ouvriers et industriels

Lorsqu'ils ne sont pas issus de milieux agricoles, les sources témoignent de la présence d'enfants des milieux ouvriers et miniers qui caractérisent une partie de l'économie des départements français des années 1950 et 1960, notamment dans le Nord de la France. Dans un article publié dans *Art enfantin* en 1960, C. Berteloot, enseignante à l'école maternelle du Vieux-Calonne au cœur du bassin minier du Nord, décrit avec précision le cadre de vie de ses élèves : « Nous vivons au cœur d'une cité minière : une cité typique du pays noir, écrasée par la masse sombre des terrils, uniformisée à la grisaille du ciel et du paysage, noyée de poussière lourde sortie de la mine à jet continu comme un volcan mal

[17]ALARY Éric, *Histoire de la vie quotidienne en France au XXe siècle*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2024, p. 169-170.
[18]*Ibid*., p. 226-227.
[19] QUARANTE Paulette, « Gaspillage ! », *Art enfantin*, n°6, mars 1961, Archives de l'ICEM, p. 6.

éteint[20] ». Cette description, où l'école apparaît insérée dans un environnement dominé par l'activité minière, souligne combien le paysage industriel façonne l'univers quotidien.

Les textes d'élèves révèlent également cette influence des activités industrielles sur la structuration des territoires. Ainsi, dans un journal scolaire de La Fare-les-Oliviers (Bouches-du-Rhône), les enfants réalisant une enquête sur leur milieu constatent eux-mêmes que « c'est la proximité des usines [...] qui fait qu'à La Fare, milieu rural, la population industrielle est plus importante que la population agricole » précisant ensuite qu'il s'agit « des usines de la Shell[21] », la compagnie pétrolière. Si ces observations témoignent de la capacité des élèves à identifier les transformations économiques de leur environnement, elles illustrent également que dans ces contextes industriels, les logiques de transmission prennent des formes différentes de celles observées dans les campagnes agricoles. Si les enfants ne participent pas nécessairement aux travaux des champs, ils grandissent néanmoins dans des univers fortement structurés par la mine, l'usine ou les emplois ouvriers qu'exercent très probablement un ou plusieurs membres de leur famille et auxquels ils sont familiarisés dès l'enfance.

Le travail des enfants : un frein à l'émancipation ?

Dans certains cas, les journaux scolaires ne témoignent pas seulement d'une participation des enfants aux activités familiales, mais révèlent également l'existence d'un véritable travail salarié. Plusieurs textes font ainsi apparaître la figure du « patron », signe que certains élèves sont employés, de manière plus ou moins régulière, en dehors du cadre familial. J.-C. Touzet raconte par exemple : « Jeudi matin, mon frère et moi, nous nous hâtions vers la ferme de nos patrons[22] ». De même, Annine Quilleré évoque une expérience de travail passée lorsqu'elle écrit : « Un jour pendant les grandes vacances, je suis allée à la ferme où je travaillais il y a deux ans[23] ».Étant en classe de fin d'études, nous pouvons en déduire qu'elle travaillait dans cette ferme à l'âge de dix à douze ans. Quant à Rémy Crucet, il

[20] BERTELOOT C., [sans titre], *Art enfantin* n°3-4, juin 1960, Archives de l'ICEM, p. 8.
[21] Rouen, Munaé, n°0002.02293, Lise, Michelle, Edith, Yvon, Jean-Claude, « Compte-rendu d'enquête – La population à la Fare », *Le rameau d'olivier*, école de la Fare-les-Oliviers (Bouches-du-Rhône), n°2, avril 1951, p. 11-12.
[22] Rouen, Munaé, n°0002.04077, TOUZET J.C., « Une rencontre », *Les amis de la pierre folle*, école publique de Saint-Priest-la-Feuille (Creuse), n°4, février-mars 1951, p. 14.
[23]Rouen, Munaé, n°0002.21110, QUILLERÉ Annine, « Le cheval emballé », *Vent d'Ouest*, école publique de filles de Pluméliau (Morbihan), n°1-2, septembre-octobre 1962, p. 9.

décrit dans son texte un chantier réalisé avec son patron charpentier pendant les vacances scolaires[24].

Cette réalité n'échappe pas aux éducateurs.trices Freinet, qui y voient l'une des manifestations les plus frappantes des inégalités sociales auxquelles sont confrontés leurs élèves. En septembre 1964, Madame Hochet, éducatrice dans l'Ardèche, met en garde ses camarades de *L'Éducateur :*

> « Hommes de bonne volonté de l'École Moderne, à prendre conscience du danger d'utopie qui plane sans cesse sur vous. […] tant que notre société sera régie par cette organisation économique qu'est le capitalisme, tous nos efforts d'amélioration de l'individu seront des coups de sabre dans l'eau […] ».

Cet appel fait suite à la révélation d'un enfant de sa classe lui ayant confié qu'il avait été loué par ses parents à un propriétaire de ferme. Au-delà de la colère, émerge chez cette éducatrice une remise en question du sens même de la pédagogie Freinet qui, à elle seule, ne peut parvenir à modifier en profondeur la société de la seconde moitié du XXe siècle : « Devoir se vendre à 12 ans, pour manger (maigrement) ! Que faisons-nous dans cette galère, avec nos rêves de démocratie, d'épanouissement de l'homme, et notre conscience tranquille ?[25] ».Si la législation en vigueur interdit théoriquement l'emploi des enfants de moins de douze ans depuis la loi Joubert de 1874, les situations observées dans les journaux scolaires demeurent difficiles à qualifier juridiquement. Les textes ne permettent pas de savoir si ces enfants sont véritablement salariés ou s'ils participent à des formes de travail rémunéré plus informelles. Les propos de Madame Hochet – « se vendre » – laisseraient alors entendre que certains élèves sont contraints, par leur situation économique, d'entrer prématurément dans des rapports de travail qui devraient normalement être incompatibles avec leur statut d'écolier.

II. S'engager dans la réduction des inégalités socioculturelles

L'intérêt d'un corpus composé de journaux scolaires issus d'écoles réparties dans différentes régions françaises réside également dans la possibilité d'appréhender la diversité des conditions matérielles dans lesquelles grandissent les élèves. Sans permettre une étude

[24]Rouen, Munaé, n° 0002.04253, CRUCET Rémy, « Aïe ! Mon doigt », *Le pinson*, école de Vellevans (Doubs), n°9, mai 1954, p. 3.
[25] FREINET Célestin, « Question et réponse – Civilisation 1964 : Une objection tenace », *L'Éducateur*, n°1, septembre 1964, Archives de l'ICEM, p. 43-44.

statistique des revenus ou des catégories sociales des familles, ces sources donnent à voir, à travers les récits du quotidien, des modes de vie parfois très contrastés. Les textes libres constituent à cet égard un observatoire privilégié des pratiques familiales, des loisirs et des horizons culturels des enfants. Ils permettent ainsi de percevoir les inégalités de ressources qui existent entre les différents milieux fréquentés par les éducateurs.trices Freinet. Si une grande partie des journaux scolaires des années 1950 est marquée par l'évocation des travaux agricoles, des récoltes, de l'élevage ou de la participation des enfants aux activités familiales, d'autres corpus laissent apparaître des situations plus favorisées. Les journaux scolaires d'Estagel, zone urbaine du département des Pyrénées-Orientales, pourtant eux aussi produits dans les années 1950, font régulièrement référence à des sorties familiales, à des repas au restaurant ou à des départs en vacances. Les enfants y racontent leurs déplacements, leurs découvertes et les activités de loisirs auxquelles ils participent avec leurs parents. Ces témoignages contrastent avec ceux d'élèves dont les récits sont davantage centrés sur le travail familial ou les contraintes du quotidien. Ils rappellent que les élèves rencontrés par le mouvement Freinet ne constituent pas un groupe social homogène et que les conditions matérielles d'existence varient fortement selon les régions, les familles et les périodes.

L'accès à la culture et aux loisirs : un enjeu d'inégalités ?

De plus, ces écarts de ressources ne sont pas sans conséquence sur l'accès à la culture. Lorsque l'environnement familial offre peu d'occasions de découverte, les éducateurs et éducatrices Freinet considèrent souvent qu'il appartient à l'école d'élargir l'horizon des élèves. Les sorties scolaires, les voyages, les correspondances interscolaires ou encore les enquêtes sur le milieu local participent de cette volonté d'ouverture comme nous l'avons vu. Toutefois, les possibilités dont disposent ces enseignant.e.s sont elles-mêmes inégalement réparties. Les écoles situées dans les grandes villes bénéficient généralement d'un accès plus facile aux institutions culturelles, aux musées, aux expositions ou aux grands monuments. Les journaux scolaires de la région parisienne en fournissent plusieurs exemples. Les élèves de Bièvres (Essonne), dans *Le Journal enchanté*, relatent ainsi les journées passées à Paris ainsi que les visites du musée de Saint-Germain-en-Laye, du musée des Arts africains et du musée de l'Homme. De même, les élèves des écoles de garçons de Rosny-sous-Bois racontent leurs visites du donjon de Vincennes dans *Les Joyeux Compagnons* ou encore du musée Grévin dans *Cocorico !*. Ces sorties témoignent d'une fréquentation régulière de lieux culturels majeurs permettant aux enfants de découvrir des patrimoines historiques, artistiques ou scientifiques qui dépassent largement le cadre de leur environnement immédiat.

À l'inverse, les écoles rurales organisent davantage de visites liées aux activités économiques locales. Les élèves découvrent les ateliers d'artisans, les manufactures, les exploitations agricoles ou encore les usines implantées dans leur région. Comme cela a été montré précédemment, ces sorties s'inscrivent pleinement dans la logique Freinet d'étude du milieu et participent à une meilleure compréhension de l'environnement quotidien des enfants. Cependant, elles demeurent souvent ancrées dans l'espace local, traduisant des contraintes matérielles et financières auxquelles les éducateurs sont confrontés. La distance, le coût des transports ou encore les ressources disponibles au sein des écoles conditionnent fortement les possibilités de déplacement. Les enseignants ont certes l'ambition d'élargir les horizons culturels de leurs élèves, mais tous ne disposent pas des mêmes moyens pour le faire. Ainsi, alors même que la pédagogie Freinet cherche à favoriser l'émancipation par l'ouverture au monde et la découverte de réalités nouvelles, elle se heurte parfois aux inégalités territoriales qui structurent l'accès à la culture. Les éducateurs.trices tentent de dépasser les limites du milieu d'origine, mais les contraintes géographiques, matérielles et financières tendent à maintenir certains élèves dans un univers de références plus étroit que celui auquel peuvent accéder les enfants des espaces urbains. Sans constituer un déterminisme absolu, ces écarts rappellent que le projet d'émancipation porté par le mouvement Freinet doit lui-même composer avec des formes de reproduction sociale et culturelle qui dépassent largement le cadre de la classe.

L'évolution des modes de vie, de nouveaux défis pour les éducateurs et les éducatrices

Les journaux scolaires permettent enfin d'observer les transformations des modes de vie au cours des décennies étudiées et les sources produites dans les années 1960 et 1970 témoignent d'un contexte sensiblement différent de celui des années d'après-guerre. Les journaux de l'école de Bazoncourt (*La Gazette*), produits par les élèves au début des années 1970, en sont un bon exemple. Les enfants y évoquent la présence du téléphone et de la télévision au sein des foyers, les sorties au restaurant, les visites au zoo, les départs en vacances ou encore les activités de loisirs organisées en dehors de l'école. Certains racontent leur participation à un club de football, d'autres décrivent des séances de shopping, des parties de pêche nécessitant un équipement spécifique ou encore des séjours de quinze jours en Sicile. Les textes mentionnent également l'existence d'associations proposant des « mercredis éducatifs », des activités théâtrales, des séances de cinéma ou des colonies de vacances. Ces récits traduisent l'émergence progressive d'une société davantage tournée vers les loisirs, la consommation et la mobilité. Toutefois, selon les éducateurs.trices, elle ne constitue pas

toujours une amélioration positive comme l'énonce Madame Deguet soulignant qu'une grande partie de ses élèves « ne manque pas une émission de télévision, surtout si elle est assortie du rectangle blanc », expliquant qu'étant enfants d'ouvriers « ils n'ont guère d'autres possibilités de distraction que la télévision[26] ». En effet, comme l'a montré Éric Alary, les effets de la croissance économique et de l'amélioration des conditions de vie ne sont pas immédiatement perceptibles dans l'après-guerre. Cependant, à partir du milieu des années 1950 et surtout dans les années 1960, « les Français entrent dans une nouvelle ère » caractérisée par des changements rapides de comportements et d'habitudes de vie. La modernisation des équipements, l'élévation du niveau de vie et le développement des équipements ménagers accompagnent l'émergence de la société de consommation. Les loisirs, la culture et les vacances occupent une place croissante dans le quotidien des familles. Entre 1958 et 1975, la proportion de Français partant en vacances passe ainsi de 31% à 62%. Les enfants sont eux-mêmes au centre de ces nouvelles consommations ; les jouets se diversifient et se multiplient, les publicités à la radio et à la télévision leur sont directement destinées et ils se voient désormais inscrits à une voire plusieurs activités extrascolaires. Toutefois l'auteur appelle à nuancer ; « ces mutations ne signifient pas qu'il y ait uniformisation des pratiques et des comportements quotidiens. Les inégalités sociales sont toujours une réalité et les mobilités sociales plus relatives que n'aurait pu le laisser croire la croissance économique ». Les éducateurs et les éducatrices appartiennent à ce monde en mutations, ils observent les écarts de niveaux et de modes de vie et sont donc conscients des milieux socio-économiques dans lesquels peuvent grandir les enfants auxquels ils s'adressent. Le projet émancipateur qu'ils portent s'en trouvent alors régulièrement repensé, remodelé selon les décennies, les milieux dans lesquels l'éducateur.trice qui le porte s'inscrit, selon les moyens de l'école… mais sans conteste trouvent dans ces critères le plus souvent des limites. Le projet émancipateur porté par les éducateurs et éducatrices Freinet se trouve ainsi continuellement réinterprété et adapté aux réalités rencontrées. Ses modalités de mise en œuvre varient selon les périodes, les contextes sociaux dans lesquels s'inscrivent les enseignant.e.s, ainsi que les ressources dont disposent les établissements. Toutefois, ces différents facteurs constituent bien souvent autant de contraintes qui viennent limiter la portée des ambitions émancipatrices affichées.

[26]Rouen, Munaé, n°1987.00851.9, Cahier de roulement, n°7, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1965-1966, p. 20.

III. Des éducateurs.trices conscients du poids des réalités sociales sur les trajectoires enfantines : entre impuissance et redéfinition de l'idéal émancipateur

Au-delà de l'observation de la diversité des réalités sociales, économiques et culturelles dans lesquelles s'inscrivent leurs écoles et leurs classes, et qui façonnent le quotidien de leurs élèves, un élément revient avec constance dans l'ensemble des sources étudiées et traverse plus largement tout ce mémoire : la conscience qu'ont les éducateurs et éducatrices Freinet de l'influence exercée par les milieux socioéconomiques sur le développement et les parcours des enfants. Qu'ils enseignent dans des campagnes agricoles, des cités ouvrières ou des milieux plus favorisés, ils s'attachent à comprendre les difficultés comme les réussites et les échecs scolaires à la lumière de l'environnement social, familial et culturel de leurs élèves. C'est même l'une des positions qu'ils défendent, à savoir se distinguer du regard porté sur les enfants qu'ils attribuent souvent à l'école traditionnelle, accusée de juger les enfants principalement à travers leurs résultats scolaires et leurs notes sans toujours prendre en considération les conditions de ces résultats. Les productions enfantines ne sont donc pas analysées uniquement pour elles-mêmes mais à la lumière du parcours de l'élève qui les a réalisées. Pour ne redonner qu'un exemple, cette attention portée à l'individu apparaît de manière particulièrement nette dans les écrits produits par Yvette Arnault. Lorsqu'elle joint les productions artistiques de ses élèves au cahier de roulement de son circuit, elle accompagne systématiquement chaque production d'informations relatives à la situation familiale et sociale de son auteur. Ainsi, à propos d'un dessin réalisé par Jean-Paul, elle précise qu'il s'agit d'un « enfant très retardé, confiné dans un milieu familial peu évolué » tandis qu'elle décrit « Jean-Marc, fils unique de parents assez âgés. Isolé » et Jean-Jacques comme un enfant « très retardé, lui aussi fils de chasseur[27] ». Yvette Arnault lie ensuite ces remarques à la description des capacités plastiques et graphiques de ces enfants, construisant un lien étroit entre l'environnement des enfants et ses capacités intellectuelles et psychomotrices. Si elles sont empreintes de catégories datées – à cette période on parle d'enfants « débiles », « arriérés », ou « retardé » tandis que nous parlons aujourd'hui d'enfants porteurs de handicap ou à besoins éducatifs particuliers – ces analyses témoignent

[27]Rouen, Munaé, n°1987.00851.16, Cahier de roulement, n°14, circuit 5, animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1969-1970, p. 10, 12 et 14.

néanmoins d'une volonté de comprendre les productions enfantines à travers les conditions de vie des élèves plutôt que de les évaluer indépendamment de celles-ci.

Ainsi, cette manière d'appréhender les enfants éclaire l'une des dimensions fondamentales du projet émancipateur Freinet. Il ne s'agit pas de mesurer tous les élèves à l'aune d'une même échelle de réussite, comme peut le faire la notation scolaire traditionnelle, mais de prendre en considération les trajectoires individuelles et les obstacles propres à chacun. Dans cette perspective, la réussite ne se définit pas de manière uniforme. Une progression modeste pour un élève peut constituer une avancée majeure au regard de son parcours, tandis qu'une performance similaire revêtira une signification différente pour un autre enfant bénéficiant de conditions plus favorables. L'ambition des éducateurs.trices est alors moins de comparer les élèves entre eux que d'accompagner chacun vers le développement maximal de ses possibilités, rejoignant la démonstration sur la reconnaissance des capacités des élèves précédemment développée.

Cette attention portée aux trajectoires individuelles et aux conditions de vie des élèves apparaît d'autant plus moderne qu'elle précède en partie l'émergence des grandes analyses sociologiques consacrées aux inégalités scolaires à partir des années 1960. Jusqu'au milieu du XXe siècle, les difficultés scolaires sont généralement interprétées sous l'angle de l'inadaptation individuelle autour des notions d'« anormalité », de « débilité légère » ou encore d'« inadaptation scolaire » qui dominent largement les réflexions sur les élèves en difficulté. Les échecs et les réussites scolaires sont alors fréquemment attribués à des caractéristiques propres à l'enfant, mesurées notamment à travers les tests psychologiques et les évaluations de quotient intellectuel. L'idée selon laquelle certains élèves seraient naturellement plus ou moins aptes aux études demeure particulièrement présente dans les représentations scolaires jusqu'au milieu du XXe siècle bien que ces représentations aient été largement secouées par les courants pédagogiques et les éducations nouvelles. La notion même d'« échec scolaire » est relativement récente. Si l'expression apparaît dès 1950, elle ne se diffuse véritablement qu'au cours des années 1960. Auparavant, le fait qu'une partie importante des enfants des milieux populaires quitte précocement l'école sans accéder aux études longues est largement accepté comme une réalité ordinaire, en particulier dans une société où les besoins en main-d'œuvre agricole et industrielle demeurent importants. Les inégalités devant la réussite scolaire ne constituent pas encore un problème public majeur puisque les préoccupations portent davantage sur l'accès à l'école que sur la réussite de tous les élèves. Toutefois, dès les années 1950, certaines voix commencent à souligner le rôle joué par l'environnement social

dans les parcours scolaires. En 1949, Roger Gal observe déjà que les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs sont désavantagés dans les concours d'entrée en sixième et souligne l'importance de la situation matérielle et culturelle des familles dans le développement de l'enfant[28]. Ces analyses restent néanmoins encore marginales.

C'est avec les travaux de Bourdieu et Passeron –*Les Héritiers* (1964), puis *La Reproduction* (1970) – que la notion d'échec scolaire prend une pleine épaisseur théorique. Ils révèlent les mécanismes de sélection sociale à l'œuvre dans le système scolaire, montrant que ce que l'école présente comme un jugement sur les capacités individuelles est en réalité le reflet d'inégalités sociales et culturelles préexistantes. L'« idéologie des dons », à savoir l'idée que les bons élèves sont naturellement « doués », est dénoncée comme un masque de la reproduction sociale. Dès 1967, Alain Girard considère alors que « l'inégalité des chances de réussite selon les origines sociales et culturelles est un fait aujourd'hui solidement établi[29] ». Pendant les quelques temps qui suivent cet essor de la sociologie de l'éducation sur les inégalités scolaires, les analyses sociologiques se mêlent maladroitement aux anciens concepts de l'enfance inadaptée pour produire une notion nouvelle : le handicap socioculturel. Les milieux populaires sont décrits comme culturellement déficients, engendrant chez leurs enfants un handicap comparable aux handicaps moteurs ou sensoriels. On passe, comme le souligne le document, du « fatalisme psychologique » à un « fatalisme sociologique[30] » : l'école et les enseignants se voient déchargés de toute responsabilité, puisque les causes de l'échec seraient entièrement extérieures à eux. C'est à cette dérive que réagit le Groupe français d'éducation nouvelle, dont le congrès de 1971 constitue un tournant. À partir du milieu des années 1970, avec la création du collège unique (loi Haby, 1975) et l'urgence de la démocratisation scolaire, le problème est recentré sur le fonctionnement de l'école elle-même. Chercheurs en sciences de l'éducation, en sociologie et en sociologie de l'éducation tels que Raymond Boudon[31], Viviane Isambert-Jamati[32], Marie Duru-Bellat[33], François Dubet[34],

---

[28]BEST Francine, *L'échec scolaire*, Paris, PUF, 2009, p. 9.
[29] GIRARD Alain, « Introduction », *Revue française de sociologie*, numéro spécial, 1967-1968, p. 14.
[30]BREST Francine, *op. cit*., p. 11.
[31] BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.
[32] ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français, *in* PLAISANCE Éric, *« L'échec scolaire » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse. 9-12 janvier 1984*, Paris Editions du CNRS, 1985, p. 155-163.
[33] DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN, *Sociologie à l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.
[34] DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *ÀSociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex[35], ou encore Bernard Lahire[36], s'emparent des questions d'inégalités scolaires et multiplient les travaux pour analyser comment l'institution scolaire produit elle-même les conditions de l'échec dans ses normes, ses évaluations, ses filières, ses pratiques pédagogiques. La notion d'échec scolaire se fragmente alors en plusieurs phénomènes distincts : difficultés d'apprentissage, procédures de relégation, redoublement, non-accès aux diplômes, difficultés d'insertion, etc. Ce n'est plus un état mais un processus, que des approches croisant sociologie, psychologie et pédagogie s'efforcent de saisir dans toute sa complexité.

Ainsi, tout en s'inscrivant dans les cadres intellectuels et théoriques de leur époque, les éducateurs et éducatrices avancent, dès la création du mouvement Freinet dans les années 1930, une vision singulière et nouvelle de la réussite scolaire et des inégalités à l'école. Les progrès des élèves sont pensés à la lumière des facteurs familiaux, sociaux, économiques et culturels dans lesquels les enfants évoluent, dans la mesure où l'éducation nécessite pour l'enseignant.e de composer avec « des réalités existantes qu'il ne peut ni créer, ni détruire, ni transformer à volonté ?[37] » pour reprendre les mots d'Émile Durkheim. Ils tendent alors à déplacer les critères de la réussite scolaire afin qu'elle ne se mesure plus uniquement à travers les résultats obtenus ou les performances évaluées par l'institution, mais également à travers les compétences, les savoir-faire, l'autonomie et l'ensemble des compétences que les enfants parviennentet entendent développer. Dès lors, l'ambition émancipatrice du mouvement Freinet ne consiste autant à former de « bons élèves » au sens où l'entend l'école traditionnelle qu'à accompagner chaque enfant vers la réalisation de ses potentialités. Il s'agit de former des individus capables de comprendre le monde qui les entoure, d'y trouver leur place quelle que soit la trajectoire sociale à laquelle ils sont destinés.

L'ensemble de ces éléments invite finalement à considérer le projet émancipateur du mouvement Freinet comme une réalité profondément évolutive. Les sources étudiées montrent en effet que les éducateurs et éducatrices adaptent continuellement leurs ambitions aux contextes sociaux dans lesquels ils exercent. Émanciper les enfants des milieux populaires ruraux des années 1950ne recouvre pas les mêmes enjeux qu'émanciper les enfants des

---

[35]CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues…et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
[36] LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
[37] DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, Félix Alcan, 1922, p. 46.

nouvelles classes moyennes des années 1970. Les objectifs poursuivis demeurent similaires dans leur principe – permettre à chaque enfant de développer ses capacités et d'acquérir une forme d'autonomie citoyenne – mais les modalités de cette émancipation se transforment au rythme des mutations de la société française. Cette évolution renvoie plus largement aux transformations historiques de la notion même d'émancipation. Longtemps associée aux grands projets collectifs de progrès hérités des mouvements socialistes et ouvriers, l'émancipation connaît une profonde redéfinition dans la seconde moitié du XXe siècle. Comme l'a montré Guillaume Caron, les bouleversements économiques, la mondialisation, la précarisation de l'emploi et l'affaiblissement progressif des grandes idéologies collectives contribuent à remettre en question les modèles d'émancipation fondés sur la seule transformation globale de la société. Parallèlement, l'individualisation croissante des parcours conduit à accorder une place de plus en plus importante à l'accomplissement personnel et aux trajectoires singulières. Les formes de domination elles-mêmes deviennent plus diffuses et moins facilement identifiables que celles dénoncées par les mouvements sociaux du début du siècle. Là où les générations précédentes pouvaient désigner des responsables clairement identifiés – le patron, l'Église, l'État ou le notable local – les mécanismes de domination apparaissent désormais davantage disséminés dans les structures économiques, les normes sociales ou les logiques de marché. Dans le même temps, le rapport au savoir se transforme : l'accumulation de connaissances ne suffit plus à garantir l'émancipation, tandis que la croyance dans le progrès continu est progressivement réinterrogée[38]. Ces évolutions invitent à porter un regard nuancé sur le projet Freinet. Né dans un contexte marqué par les idéaux d'éducation populaire, de coopération et de transformation sociale, il s'inscrit pleinement dans les conceptions émancipatrices du premier XXe siècle. Pourtant, l'analyse des pratiques des éducateurs.trices montre que ces derniers, par la place accordée aux expériences et aux conditions d'existence des enfants, tentent de reconfigurer leurs idéaux selon les évolutions de la société. Ainsi, les expériences vécues par les éducateurs et les éducatrices au sein du mouvement Freinet se construisent dans la tension permanente entre les aspirations collectives, le quotidien professionnel et les réalités sociales des enfants.

[38] Guillaume Caron, « L'émancipation comme finalité pédagogique en contexte scolaire », *Penser l'éducation*, n°50, 2022, p. 9-34.

Chapitre 6. Les élèves issus des expériences scolaires Freinet : quelle compréhension du monde social, quelle conscience de leurs trajectoires ?

Après avoir analysé les différents dispositifs qui structurent les expériences vécues par les élèves et les éducateurs au sein du mouvement Freinet, ainsi que leur potentiel émancipateur, cette dernière partie s'intéresse aux effets que ce projet pédagogique peut avoir sur les élèves eux-mêmes. Il s'agit d'interroger ce que ces expériences semblent produire dans leur rapport au monde, à eux-mêmes et à leur avenir. Quelle vision du monde les élèves expriment-ils ? Comment se représentent-ils leur place dans la société ? Quels apprentissages, quelles dispositions ou quelles aspirations paraissent émerger de leur passage dans des classes inspirées de la pédagogie Freinet ? Pour cela nous pourrons, d'un point de vue méthodologique, nous appuyer sur l'ouvrage *L'enfance de l'ordre* de Wilfried Lignier et Julie Pagis qui se veut le résultat d'une longue enquête sociologique menée auprès de deux classes d'écoles élémentaires durant deux ans afin de répondre à la question, qui constitue également le sous-titre de l'ouvrage : comment les enfants perçoivent le monde social ? Toutefois, cette analyse appelle une grande prudence méthodologique. Les matériaux mobilisés sont principalement constitués de textes produits par des enfants, dont les conditions de production demeurent souvent difficiles à reconstituer avec précision. Nous ne savons pas toujours depuis combien de temps les élèves concernés évoluent dans un environnement Freinet, ni quelles autres expériences sociales, familiales ou scolaires ont contribué à façonner leurs représentations. Cette prudence rejoint celle des deux auteurs précédemment cités appelant à considérer que les représentations enfantines du monde social résultent « recyclage par les enfants eux-mêmes des schèmes pratiques auxquels ils sont constamment exposés, au cours de leur propre socialisation[39] » qu'elle est lieu au sein de la famille, de groupes de pairs ou à l'école. Dès lors, attribuer certaines manières de penser, de s'exprimer ou de se projeter à la seule pédagogie Freinet reviendrait à établir des liens de causalité difficiles à démontrer. Il convient donc d'éviter toute généralisation hâtive ou toute interprétation déterministe des discours recueillis. L'objectif de cette partie n'est pas de prouver l'existence d'effets catégorique de la pédagogie Freinet sur les élèves, mais plutôt d'identifier des tendances, des récurrences et des pistes d'interprétation susceptibles d'éclairer les effets possibles de ce projet éducatif. De plus, Wilfried Lignier et Julie Pagis appellent également à considérer les

[39] LIGNIER Wilfried, PAGIS Julie, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Le Seuil, 2017, p. 168.

perceptions sociales enfantines observées comme le résultat de l'intériorisation des structures sociales mais aussi de l'agentivité des enfants, qui ne demeurent pas dans des positions passives[40]. Les analyses qui suivent doivent ainsi être comprises comme des hypothèses étayées par les matériaux étudiés, et non comme des conclusions définitives sur l'influence de la pédagogie Freinet.

I. Les productions des élèves, révélatrices des perceptions enfantines du monde

Faire l'expérience d'un rapport sensible au monde et à la nature

Une première hypothèse que nous pouvons formuler à la lecture des témoignages et productions d'élèves est que la pédagogie Freinet contribue à développer chez les enfants une attention particulière au milieu qui les entoure. À travers des dispositifs tels que l'étude du milieu ou les classes-promenades, les élèves sont régulièrement invités à observer leur environnement proche, à le décrire et à en faire la matière de leurs textes, dessins ou recherches développant un regard attentif sur le monde naturel. Les journaux scolaires sont ponctués de textes relatant la vie quotidienne des enfants, le plus souvent issus de milieux ruraux, qui sont alors l'occasion de descriptions riches et poétiques de leurs observations. Nous proposons ci-dessous deux exemples qui permettront d'éclairer la suite de la démonstration :

> « Le froid
>
> L'hiver, approche, la belle saison nous a quitté ; chaque matin, un épais brouillard gris, froid et humide recouvre l'immense plaine. Les arbres sont nus. Leurs feuilles rousses est tachetées parsèment, la route, les rues, les chemins ; elles remplissent les fossés, elles couvrent les champs et les prés. Les branches des arbres sont toutes blanches de givre. Les corbeaux affamés croassent dans le ciel gris. La terre est gelée, l'eau de la rigole et couverte d'une fragile couche de glace. Tous les bruits résonnent dans l'atmosphère glacée. Je regarde les passants, leur chaude haleine, fume dans l'air. Les fleurs et les plantes du cimetière bourbent. La tête, elles sont mortes. Le mercure du thermomètre descend au-dessous de zéro. La nature est déserte, les arbres se sont endormis, tout immobiles et blanchis.[41] »
>
> Th. Streicher (école publique de Munwiller – Haut-Rhin)

[40] *Ibid*., p. 14.
[41] Rouen, Munaé, n°002.23234, STREICHER Th, « Le froid», *Journal des oies et canards de Munwiller*, école de Munwiller (Haut-Rhin), n°?, décembre 1954, p. 3.

« La promenade

L'autre jour, je suis allée me promener au bois, à la tombée de la nuit. Les grenouilles croassaient, les oiseaux chantaient à tue-tête. J'avançais lentement dans le bois. Au loin, le coucou chantais. Derrière les sapins verts, le soleil se couchait dans un ciel rouge, c'était le dernier reste du jour. Que c'était beau ! C'était féerique ! à la lisière du bois, j'ai trouvé une jolie fleur rose : une fleur de coco. Puis du fond du bois j'ai entendu l'angélus teinté. Il faisait presque nuit. Alors je suis revenue à la maison. J'aime aller au bois à la tombée de la nuit, car j'ai rencontré toutes sortes de bêtes et tous les oiseaux chantent.[42] »

Annine Quilleré (école de filles de Pluméliau)

Ainsi, dans son texte consacré à l'arrivée de l'hiver, l'élève de Munwiller décrit minutieusement les manifestations de l'arrivée de l'hiver : le « brouillard gris, froid et humide », les « branches des arbres toutes blanches de givre », les « corbeaux affamés » ou encore la « fragile couche de glace » recouvrant l'eau. L'observation mobilise plusieurs sens, à savoir la vue à travers les couleurs et les paysages, mais aussi l'ouïe lorsque « tous les bruits résonnent dans l'atmosphère glacée ». Le texte témoigne d'une attention portée aux détails du quotidien et aux transformations de la nature. Cette même idée ressort dans le récit d'une promenade au bois à la tombée de la nuit d'Annine Quilleré décrivant les chants des grenouilles et des oiseaux, les couleurs du ciel au coucher du soleil, les silhouettes des sapins ou encore la découverte d'une fleur. L'expérience de la promenade semble être vécue comme un moment d'émerveillement, comme en témoignent les exclamations : « Que c'était beau ! C'était féerique ! ». Les témoignages des éducateurs.trices Freinet semblent confirmer l'importance accordée à cette éducation des sens[43]. Georges Delobbe explique ainsi qu'au cours des classes-promenades, il attirait volontairement « l'attention des enfants sur les paysages si hauts en couleurs, si riches de lumière ». Il établit même un lien entre ces observations et les productions artistiques des élèves, suggérant que les expériences vécues dans le milieu nourrissent leur expression créatrice. De la même manière, Edith Lallemand montre comment les promenades printanières constituent une source d'inspiration pour les textes libres et les dessins réalisés en classe[44].

---

[42] Rouen, Munaé, n°002.21112, QUILLERÉ Annine, « La promenade », *Vent d'Ouest*, école de filles de Pluméliau, n°6-7, mars-avril 1963, p. 37.
[43] DELOBBE Georges, « Essais d'art dramatique », *Art enfantin*, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 8.
[44] LALLEMAND Edith, « Une place au soleil », *Art enfantin*, n°23-24, mai-août 1964, Archives de l'ICEM, p. 6.

Ces pratiques contribuent alors à développer une forme de sensibilité esthétique qui perdure dans le temps, au-delà de l'expérience scolaire Freinet, comme en témoigne Arlette March, ancienne élève. Revenant sur son expérience, elle explique que cette pédagogie lui a permis « d'aimer ce qui [l']entourait », « d'apprécier la musique » et « d'être sensible à la beauté des choses[45] ». Elle confirme ainsi l'impression qui s'est progressivement dégagée de la lecture des nombreux textes et poèmes publiés dans les journaux scolaires, à savoir que la pédagogie Freinet, au-delà des connaissances sur le milieu, participe aussi à la construction d'un rapport sensible au monde. Toutefois, ces enfants ont grandi dans un environnement largement marqué par la proximité avec la nature et des modes de vie étroitement liés à celle-ci, comme nous l'avons précédemment souligné. Le lien étroit qu'ils entretiennent déjà avec leur environnement offre donc un terrain très favorable au développement de l'observation et des sens.

L'ouverture au monde face à la persistance des représentations de l'altérité

Dans un deuxième temps, l'ouverture au monde recherchée par la pédagogie Freinet ne conduit pas systématiquement à une remise en cause des représentations ordinaires de l'altérité. En effet, comme le soulignent Wilfried Lignier et Julie Pagis, les enfants appréhendent leur environnement à travers des schèmes de classement et de distinctions en partie hérités de leurs différentes socialisations. Ainsi, il existe une persistance des catégorisations sociales notamment en ce qui concerne l'altérité pensée et observée[46]. Si les dispositifs de correspondance interscolaire, les échanges entre classes ou encore l'intérêt porté à d'autres régions et à d'autres pays visent à élargir l'horizon des élèves, les sources étudiées montrent que certains enfants continuent parfois à appréhender ce qui leur est étranger à travers des représentations marquées par la distance, l'incompréhension ou l'imaginaire. En 1974, *La Gerbe de Textes Libres* publie le compte-rendu d'une conversation enregistrée entre Chantal Chardon (9 ans), Éric Tichit (10 ans) et Gérard Monteil (11 ans) de l'école publique de Saint-Privat-du-Fau (Lozère) autour de la question « Qu'est-ce qu'un étranger ? ». Dans un premier temps, l'étranger est défini comme « quelqu'un qu'on ne connait pas », « quelqu'un de Paris », ou « les touristes ». Cependant, cette définition s'étend rapidement à des personnes pourtant relativement proches géographiquement mais différentes parce qu'elles ne partagent

[45]Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien. Des praticiens témoignent*, Brest, Éditions du Liogan, 1997, p. 101.
[46] LIGNIER Wilfried, PAGIS Julie, *op. cit.,* p. 119.

pas la culture paysanne de ces enfants : « ils sont mieux habillés […] tandis que les paysans ont de vieilles vestes », ils « ont de jolis souliers tandis que les paysans ont rien que des esclots », « ils ne mangent pas pareil », ils aiment parler et parlent français tandis que chez eux c'est le patois qui domine et que « les paysans n'aiment pas […] parler, ils ont du travail à faire[47] ». L'altérité apparaît alors moins comme une question de nationalité que comme une question de distance culturelle et sociale.

D'autres textes témoignent de la persistance de représentations plus imaginaires de l'étranger. À Estagel, Louis-Géroult confié à ses camarades à travers son texte libre : « Une, j'ai rêvé […] qu'on m'envoyait voir mon papa au Sénégal. Quand je suis arrivé, les nègres voulaient me mettre dans une soupière et me manger[48] ». Toujours sous la forme de rêves, René Méjane de l'école de Prades-le-Lez raconte qu'alors qu'il explorait les Amériques, il fut saisi par « une dizaine d'Indiens », qui le ramenèrent « au camp », le ligotèrent « au poteau de torture où d'autres blancs sont attachés[49] » avant d'édifier un bûcher. Ces récits relèvent du registre onirique et ne permettent pas de conclure à l'existence de préjugés stabilisés chez leurs auteurs. Ils montrent néanmoins que les figures de l'étranger ou de l'ailleurs sont parfois construites à partir d'images stéréotypées, probablement puisées dans les récits, les films, les bandes dessinées ou les représentations collectives circulant alors dans la société.Ces éléments peuvent sembler paradoxaux au regard de l'ambition internationaliste portée par le mouvement Freinet. Pourtant, ils rappellent que les élèves n'évoluent pas uniquement dans l'univers scolaire et que leurs représentations sont également façonnées par leur environnement familial, social et culturel. Les correspondances scolaires et les dispositifs d'ouverture au monde offrent certes des occasions de rencontre avec l'altérité, mais ils ne suffisent pas nécessairement à transformer immédiatement l'ensemble des représentations héritées ou intériorisées, n'effaçant pas les frontières symboliques entre le « nous » et les « autres ».

---

[47] CHARDON Chantal, TICHIT Éric, MONTEIL Gérard, « Étranges étrangers », *La Gerbe de Textes Libres*, n°1, septembre-octobre 1974, Archives de l'ICEM, p. 13-14.
[48] Rouen, Munaé, n°002.22960, GUÉROULT Louis, « Un rêve », *Val d'Agly*, école d'Estagel (Pyrénées-Orientales), n°1, octobre-novembre 1954, p. 11.
[49] Rouen, Munaé, n°002.6109, MÉ JANE René, « Un rêve », *La voix de notre école*, école de garçons de Prades-en-Lez, n°?, décembre 1953, p. 6.

Prendre conscience des conditions d'existence d'autrui

Un troisième élément que nous pouvons formuler est que la pédagogie Freinet favorise chez certains élèves le développement d'une attention particulière aux autres et à leurs conditions d'existence. Cette démonstration paraît d'autant plus intéressante que le mouvement Freinet accorde une place importante à la coopération et à la solidarité, comme nous l'avons étudié. À travers les caisses coopératives, les projets collectifs ou les actions d'entraide, les élèves sont amenés à s'inscrire dans le monde en réfléchissant aux besoins d'autrui et en agissant ensemble pour améliorer certaines situations. Plusieurs textes semblent aller dans le sens d'une forme d'une empathie prononcée des enfants à l'égard des conditions d'existence de « l'autre ». Cela apparait notamment par l'expression d'une volonté d'agir pour les autres, comme chez le jeune Paul Morardet qui, s'imaginant en possession d'un « biberon de lait magique », désire certes remplir sa tirelire, réussir ses dictées ou obtenir son certificat d'études, mais ses préoccupations s'étendent rapidement aux autres souhaitant instaurer « une paix éternelle », « guérir tous les malades » et consacrer « tout le reste pour faire plaisir à tous [ses] camarades et à [son] maître[50] ». Derrière le caractère enfantin de ces souhaits apparaît une préoccupation pour le bien-être collectif qui dépasse les intérêts individuels. La sensibilité des enfants à la souffrance sociale apparait également dans leur récit du quotidien où ils y sont confrontés. À l'exemple d'Hélène Lacaze racontant à ses camarades sa visite à Perpignan au cours de laquelle elle croise plusieurs personnes en situation de handicap ou de grande précarité : une petite fille appareillée, « un monsieur qui n'avait pas de jambe », « un vieil homme aveugle », « une dame, la jambe bandée demandant la charité »accompagnée d'une « fillette très mal habillée ». Son récit ne s'attarde pas sur les monuments ou les magasins de la ville mais sur les personnes qu'elle rencontre, ceux qu'elle nomme « les pauvres gens infirmes » et sur les émotions qu'elles suscitent chez elle : « Cela me faisait de la peine[51] ». Enfin, cette sensibilité se retrouve également dans plusieurs récits fictifs rédigés par les élèves. Certains inventent des récits racontant l'histoire d'individus vivant dans une grande précarité et dans lesquels l'auteur témoigne de sa tristesse et de son empathie pour les personnages qu'il a lui-même créés. À l'école de Laubressel en 1951, Georgette Gallois (12 ans) imagine l'histoire d'une petite fille de huit ans « orpheline »,

[50] Rouen, Munaé, n°0002.02293, MORARDET Paul, « Clairebelle », *Le rameau d'olivier*, école de La-Fare-les-Olivers (Bouches-du-Rhône), n°2, avril 1951, p.13.
[51] Rouen, Munaé, n°002.22959, LACAZE Hélène, « Les pauvres gens infirmes », *Val d'Agly*, école d'Estagel (Pyrénées-Orientales), n°2, décembre 1954, p. 15.

« pâle, maigre » habitant « dans une roulotte » qui, pour vivre, « vendait des paniers, des corbeilles », et « allait mendier[52] ». De la même manière, dans le quinzième numéro de leur journal (Le journal enchanté), Gérard Apruzzese, Michel Nagat et Pascal Rousseau, et Thierry Le Feuve, inventent respectivement l'histoire d'une « pauvre famille » habitant « une vieille roulotte » où « ils n'ont presque rien à manger[53] », d'un bûcheron et ses enfants « transis de faim » vivant dans « une vieille cabane de bois et de paille[54] » et l'histoire d'un « garçon sourd-muet [qui] ne peut aller à l'hôpital car il est très pauvre[55] ». Même si ces récits relèvent de l'imaginaire, ils témoignent d'un intérêt marqué pour les situations de vulnérabilité, d'injustice ou de souffrance. Les personnages mis en scène sont des personnes ordinaires confrontées à des difficultés matérielles ou physiques. Les pratiques coopératives et solidaires valorisées par le mouvement Freinet contribuent à renforcer cette attention aux autres. Les élèves semblent apprendre non seulement à observer le monde qui les entoure, mais aussi à se préoccuper du sort de ceux qui y vivent. Il convient toutefois de rester prudent dans l'interprétation de ces textes. Les enfants dont il est question vivent eux-mêmes dans des milieux parfois modestes et peuvent être quotidiennement confrontés à la pauvreté, à la maladie ou au handicap. Leur attention à ces réalités sociales résulte donc également de leur environnement de vie et de leurs expériences personnelles.

Développer un regard critique sur la société

Plus largement, cette sensibilité pour les conditions d'existence d'autrui fait émerger, chez les élèves, une forme de regard critique sur la société dans laquelle ils vivent. Cette critique apparait, là encore, parfois sous une forme imaginaire ou allégorique. Dans l'histoire de *Jérôme et la tortue* – dont on ne connait ni l'école, ni les élèves à l'origine de ce texte, qui s'étale sur seize pages, les enfants racontent l'histoire d'un homme fuyant avec sa tortue un monde où les animaux sont exclus et où les hommes vivent sous la contrainte. Le refuge qu'ils trouvent n'est alors guère plus enviable puisqu'il s'agit d'un autre monde, « La République des médailles », régi par un « arbre-sorcier très méchant », où « il faut toujours faire des

[52] Rouen, Munaé, n°002.1561, GALLOIS Georgette, « Premier rayon de soleil », *La fourmilière*, école de Laubressel (Aube), n°9, Pâques 1951, p. 19.
[53] Rouen Munaé, n°0002.09490, APRUZZESE Gérard, « Une pauvre famille », *Le journal enchanté*, école de garçons de Bièvres (Essonne), n°15, septembre-octobre 1970, p. 31.
[54]Rouen Munaé, n°0002.09490, MAGAT Michel, ROUSSEAU Pascal, « Le bucheron », *Le journal enchanté*, école de garçons de Bièvres (Essonne), n°15, septembre-octobre 1970, p. 33.
[55]Rouen Munaé, n°0002.09490, LE FEUVE Thierry, « La vente aux enchères », *Le journal enchanté*, école de garçons de Bièvres (Essonne), n°15, septembre-octobre 1970, p. 35.

concours[56] » et obtenir des récompenses pour survivre. L'histoire prend alors la forme d'une caricature de la société contemporaine où la valeur des individus est mesurée et reconnue par l'obtention de distinctions. Elle renvoie à la logique des diplômes et des titres scolaires qui conditionnent largement l'accès à la reconnaissance sociale et aux positions valorisées et dénonce les rapports de domination qui structurent le monde : certains disposent du pouvoir et dictent les règles, incarné ici par la figure de l'« arbre-sorcier », d'autres y sont contraints et s'y soumettent. D'autres textes expriment plus directement un rejet des rapports de domination à l'image du poème de Caroline imaginant un « monde à l'envers » dans lequel elle inverse les rapports de force habituels. Ainsi, « le camembert manger l'homme », « le prisonnier attrape le policier », « la souris attrape le chat », « les enfants commandent leurs parents », concluant : « Ce n'est pas très amusant d'être le moins fort si nous inversions le monde ![57] ». Par le renversement des positions habituelles, elle invite à se placer du point de vue de ceux qui subissent les rapports de force. Cette attention aux plus faibles rejoint les préoccupations déjà observées dans plusieurs textes consacrés à la pauvreté ou à l'exclusion.

Les inégalités économiques constituent également un thème récurrent. Dans une discussion publiée dans *La Gerbe de Textes Libres*, les élèves Jean-Luc, Jacky, Isabelle et Sylvie s'interrogent sur le fait que parmi les Hommes, « il y en a qui sont riches […] et ceux […] qui sont pauvres » s'interrogeant sur les raisons de ces différences. S'ils proposent d'abord des explications probablement issues des discours adultes – « ceux qui ne travaillent pas sont pauvres », « il y a aussi des gens qui gaspillent leur argent », « certains ont envie d'être pauvres » – ils concluent sur des considérations plus enfantines et utopistes considérant que « ceux qui sont riches devraient donner à manger aux pauvres », qu'« il faudrait que tout le monde soit riche, qu'il n'y ait pas de pauvres » et enfin que « si l'argent du monde était partagé, ce serait magnifique[58] ».Ces réflexions font écho aux idéaux de justice sociale souvent présents dans les écrits des éducateurs.trices Freinet, mais elles peuvent également être reliées aux conditions de vie modestes de nombreux enfants fréquentant ces classes.

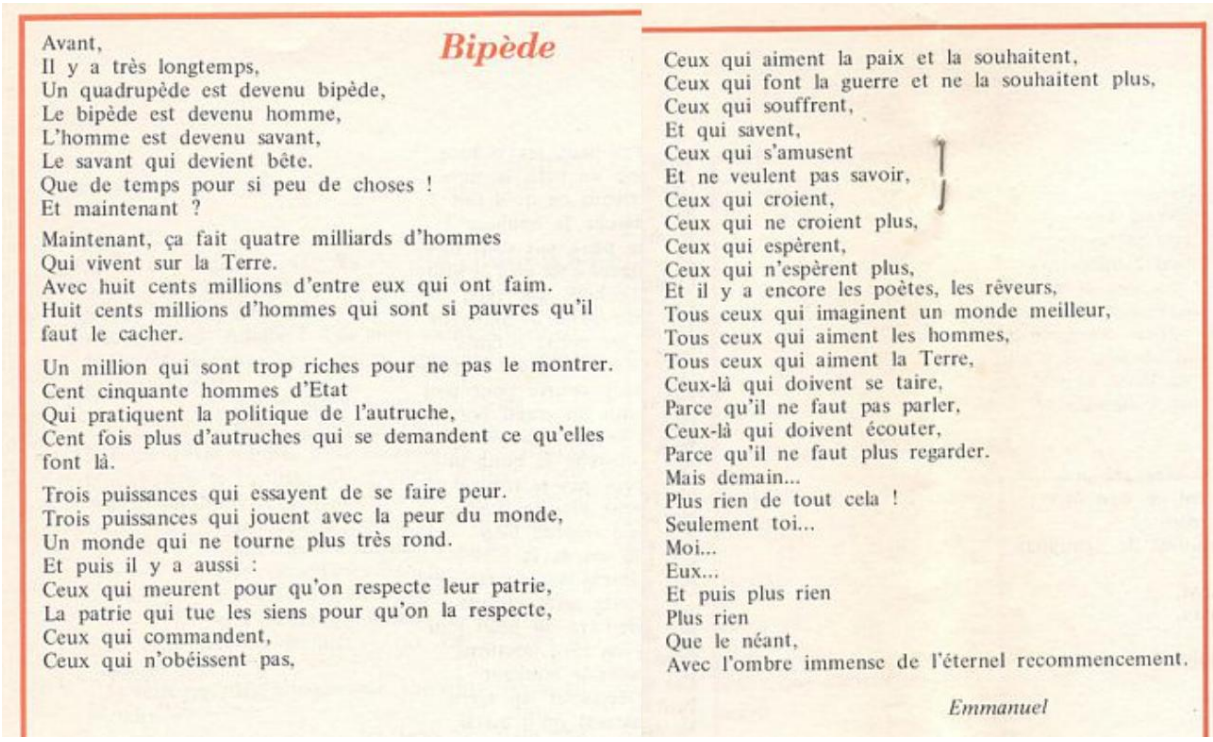
Le refus de la guerre apparaît lui aussi avec force dans plusieurs productions. Au début des années 1970, le contexte international est marqué par une série de conflits et de tensions

---

[56][anonyme], « Jérôme et la tortue », *Art enfantin*, n°46, décembre-février 1969, Archives de l'ICEM, p. 4-19.
[57] Caroline, « Le monde à l'envers », *La Gerbe de Textes Libres*, n°1, septembre-octobre 1974, Archives de l'ICEM, p. 9.
[58] [anonyme], « Pourquoi ? Il y a des hommes riches. Il y a des hommes pauvres », *La Gerbe de Textes Libres*, n°4, novembre-décembre 1975-janvier 1976, Archives de l'ICEM, p. 14.

majeures qui nourrissent fortement les représentations collectives, notamment celles des enfants et des adolescents. La guerre du Vietnam constitue sans doute l'événement le plus visible et le plus médiatisé de cette période : les images de bombardements, de destructions et de civils touchés par les combats circulent largement dans la presse et à la télévision, contribuant à installer une forte sensibilité pacifiste chez une partie de la population. À cela s'ajoute le climat de la Guerre froide, qui structure durablement les imaginaires politiques de l'époque. Sans se traduire par un affrontement direct entre les blocs, elle entretient la crainte permanente d'un conflit nucléaire entre les États-Unis et l'URSS, rendant possible l'idée d'une guerre mondiale totale et potentiellement apocalyptique. Cette menace diffuse contribue à alimenter des discours critiques sur la violence et la logique de puissance. D'autres conflits participent également à ce paysage international tendu, comme les guerres du Moyen-Orient, notamment la guerre des Six Jours (1967) encore proche et surtout la guerre du Kippour (1973), qui ravive les tensions géopolitiques et fait l'objet d'une large couverture médiatique. Enfin, les guerres de décolonisation et leurs suites, en Afrique notamment, continuent de traverser l'actualité internationale et de rappeler les héritages violents des processus d'indépendance. Dans ce contexte global de conflits multiples, les représentations de la guerre chez les enfants ne peuvent être dissociées de cet environnement médiatique et politique saturé par les images de violence et les discours sur la paix. Ainsi, les productions enfantines sont marquées par ces contextes et font état d'un rejet de la guerre à l'image du poème de Caroline qui en 1974 affirme : « Je ne veux pas vivre pour tuer, pour la guerre, pour mourir, pour voler, pour l'argent, pour la politique. Mais je veux vivre pour la liberté ». De manière plus critique, le jeune Emmanuel publie la même année le poème « Bipède » ci-dessous[59] :

[59]Emmanuel, « Bipède », *Gerbe adolescents : Et leurs mains fébriles*, Supplément au numéro 71 d'Art Enfantin et Créations de mars-avril 1974, Archives de l'ICEM, p. 8.



Bipède

Avant,
Il y a très longtemps,
Un quadrupède est devenu bipède,
Le bipède est devenu homme,
L'homme est devenu savant,
Le savant qui devient bête.
Que de temps pour si peu de choses !
Et maintenant ?

Maintenant, ça fait quatre milliards d'hommes
Qui vivent sur la Terre.
Avec huit cents millions d'entre eux qui ont faim.
Huit cents millions d'hommes qui sont si pauvres qu'il faut le cacher.

Un million qui sont trop riches pour ne pas le montrer.
Cent cinquante hommes d'Etat
Qui pratiquent la politique de l'autruche,
Cent fois plus d'autruches qui se demandent ce qu'elles font là.

Trois puissances qui essayent de se faire peur.
Trois puissances qui jouent avec la peur du monde,
Un monde qui ne tourne plus très rond.
Et puis il y a aussi :
Ceux qui meurent pour qu'on respecte leur patrie,
La patrie qui tue les siens pour qu'on la respecte,
Ceux qui commandent,
Ceux qui n'obéissent pas,
Ceux qui aiment la paix et la souhaitent,
Ceux qui font la guerre et ne la souhaitent plus,
Ceux qui souffrent,
Et qui savent,
Ceux qui s'amusent
Et ne veulent pas savoir,
Ceux qui croient,
Ceux qui ne croient plus,
Ceux qui espèrent,
Ceux qui n'espèrent plus,
Et il y a encore les poètes, les rêveurs,
Tous ceux qui imaginent un monde meilleur,
Tous ceux qui aiment les hommes,
Tous ceux qui aiment la Terre,
Ceux-là qui doivent se taire,
Parce qu'il ne faut pas parler,
Ceux-là qui doivent écouter,
Parce qu'il ne faut plus regarder.
Mais demain...
Plus rien de tout cela !
Seulement toi...
Moi...
Eux...
Et puis plus rien
Plus rien
Que le néant,
Avec l'ombre immense de l'éternel recommencement.

Emmanuel

Figure 44 - Emmanuel, « Bipède », Gerbe adolescents : Et leurs mains fébriles, Supplément au numéro 71 d'Art Enfantin et Créations de mars-avril 1974, Archives de l'ICEM, p. 8.

Ce poème propose une réflexion à la fois historique, sociale et politique sur la condition humaine, construite à travers une progression marquée : de l'animal « quadrupède » à l'homme moderne, présenté comme « savant », l'auteur souligne les progrès techniques et intellectuels. Cependant, cette progression est mise en tension par une rupture critique marquée par « Et maintenant ? ». La suite du poème dresse en effet un constat sombre du monde contemporain. Malgré les « progrès », l'humanité est décrite comme profondément inégalitaire : faim, pauvreté massive, richesse concentrée entre quelques mains. Le poème insiste sur les écarts extrêmes entre les individus – « huit cents millions d'hommes si pauvres », « un million trop riches ». Enfin, le texte élargit la critique à la dimension politique et géopolitique où les États, les gouvernants, les logiques de puissance et de guerre apparaissent comme des forces de domination et le monde est présenté comme instable, traversé par la violence et les rapports de force. Ces textes témoignent d'une conscience précoce de certains enjeux internationaux et d'une adhésion à des idéaux pacifistes qui occupent une place importante dans la culture du mouvement Freinet depuis l'entre-deux-guerres. En effet, comme le montrent Wilfried Lignier et Julie Pagis, l'école participe de diverses manières à l'exposition politique des enfants et la cristallisation de leurs premières

opinions politiques se déroule à la fois dans le cadre familial et dans le cadre scolaire[1]. Toutefois, les auteurs invitent également à nuancer, rappelant que les enfants ne fonctionnement pas selon un simple mode de répétition – reprendre ce que les parents pensent par exemple – mais possède également leur propre agentivité dans l'appréhension du monde social amenant à ne pas surestimer le rôle joué par les adultes dans le développement de leurs pensées. Les réflexions de l'éducatrice Lucette Leroy en 1973 invitent précisément à cette prudence. Alors qu'elle remarque la présence, dans de nombreux journaux scolaires, de textes « engagés » où les adolescents refusent « le racisme, la guerre [et] l'humiliation de l'homme », elle rapporte des discours contraires tenus en classe par ses élèves. Si l'ensemble reste « passif, indifférent », certains élèves tiennent ouvertement s'expriment ouvertement : « Que les Palestiniens soient tués, qu'est-ce que ça peut nous foutre ? », « Qu'est-ce qu'ils viennent foutre ici, ces bicots, ces Portugais ? », « Je suis raciste, et je n'ai pas honte de le dire ? ». Face à ces discours d'hostilité, elle s'interroge sur la portée de son action en tant qu'éducatrice et conclut que « peut-être est-ce présomptueux de vouloir mesurer notre influence sur les élèves…[2] ». Son témoignage rappelle ainsi que les valeurs portées par la pédagogie Freinet ne sont jamais simplement transmises ou adoptées par tous les élèves. Cette capacité à questionner l'ordre social existant constitue peut-être l'une des manifestations visibles de l'ambition émancipatrice portée par le mouvement Freinet bien qu'il convienne de ne pas affirmer que la pédagogie Freinet produit systématiquement des enfants, des adolescents et de futurs hommes engagés. Ces derniers se trouvent également largement façonnés par les contextes dans lesquels ils grandissent.

II. Des élèves « Freinet » plus conscients de leurs trajectoires sociales et de leur place dans le monde

Cette réflexion conduit finalement à s'interroger sur la manière dont ces enfants perçoivent leur place dans la société ainsi que leur capacité à modifier ou à faire évoluer leur condition. Pour cela nous nous appuierons en partie sur un document d'archive remarquable, à savoir la *Gerbe adolescents* supplément au numéro 72 de la revue d'*Art enfantin* intitulé « Réussir la vie »[3]. Il est composé de réflexions et de débats enregistrés puis retranscrits dans différentes classes : des élèves de 6e de sixième scolarisés à Altkirch, des élèves de 5e de

[1] LIGNIER Wilfried, PAGIS Julie, *op. cit*., p. 281.
[2] LEROY Lucette, « A propos des beaux textes d'élèves, dans les journaux scolaires… », *Chantiers 44*, n°2, janvier 1973, Archives de l'ICEM, p. 61.
[3] *Gerbe adolescents : Réussir la vie*, Supplément au numéro 72 d'Art Enfantin et Créations de mai-juin 1974, Archives de l'ICEM, p. 1-24.

Dijon, des élèves de 4e à Chamalières, de Seconde de Montauban, de Première de Bordeaux et des élèves de classes lycées techniques. Avant d'analyser la manière dont ces élèves définissent la réussite dans la vie, il convient de rappeler une précaution méthodologique déjà évoquée à propos de plusieurs numéros de la Gerbe Adolescents. Contrairement aux enfants des écoles primaires, ces adolescents évoluent dans un cadre où ils changent d'enseignant.e à chaque discipline et ne sont donc en contact avec la pédagogie Freinet que par l'intermédiaire d'un professeur en particulier. Leurs expériences du projet éducatif Freinet sont ainsi plus partielles et fragmentées. Dès lors, nous ne pouvons attribuer directement leurs représentations ou leurs aspirations à la seule influence de cette pédagogie et il convient de mettre leurs témoignages en perspective avec d'autres sources.

La première lecture de ces débats révèle que, malgré le dispositif émancipateur de la pédagogie Freinet, une large part des élèves définit la réussite à travers des catégories profondément ancrées dans les normes sociales de leur époque. Dès la 6e à Altkirch, les élèves associent spontanément réussir sa vie à « gagner de l'argent », avoir « une bonne situation », ou encore ne pas « rester dans les bras de sa mère[4] », autant de formulations qui montrent une intériorisation précoce des injonctions à l'autonomie économique. De même, en 5e à Dijon, la réussite est d'abord définie par « avoir un beau métier, gagner plus d'argent, avoir une maison, une voiture[5] ». Ces représentations font écho à ce qu'exprimaient déjà les élèves de la coopérative scolaire de Plachy (Somme). Interrogés sur ce qu'ils feraient s'ils avaient quarante ans, ils répondent systématiquement en citant des métiers qu'ils souhaiteraient exercer. De plus, cette volonté d'exercer un emploi assurant l'indépendance économique est marquée par une forme de reproduction. En effet, les métiers cités sont proches de leur milieu d'origine – cultivateur, électricien, couturière, cuisinier – révélant une projection professionnelle peu distante de la condition parentale renforcée par des énoncés tels que « à la place de papa », « comme maman » ou « comme ma grand-mère ». Ces réponses traduisent également une représentation genrée de l'accès aux emplois. Les garçons révèlent vouloir devenir cultivateur (Michel), électricien (Jacques), cuisinier (Guy) ou encore garagiste (Gilbert), tandis que les filles préfèrent les métiers de couturière (Colette), institutrice (Anny) ou commerçante (Anne-Marie). Les garçons aspirent à « fumer le cigare », conduire les tracteurs, « achete[r] une 4 CV » là où les filles se tournent vers le ménage, les activités de

[4] *Gerbe adolescents : Réussir la vie*, Supplément au numéro 72 *d'Art Enfantin* et Créations de mai-juin 1974, Archives de l'ICEM, p. 2.
[5] *Ibid*., p. 5.

tissage, les enfants et la cuisine[6]. En 1974, si les horizons s'élargissent légèrement, la logique reste similaire: la réussite se mesure encore par la stabilité matérielle de l'emploi. Cette proximité entre les aspirations des enfants et leur univers social d'origine fait écho aux observations de Wilfried Lignier et Julie Pagis dans leur chapitre « Métiers d'en haut, métiers d'en bas ». En étudiant la manière dont les élèves classent différents métiers, les auteurs montrent que ces jugements ne reposent pas uniquement sur des préférences individuelles mais s'enracinent dans des expériences sociales déjà fortement différenciées selon le milieu d'origine, le genre ou l'âge. Comme ils le soulignent, « classer, c'est se classer » : « en classant, les enfants font bien autre chose qu'exposer l'état ou, pire, le niveau de leurs connaissances sur l'ordre social existant : ils s'y placent – parce que leur classement les classe[7] ». Les projections professionnelles observées dans les sources peuvent ainsi être interprétées comme l'expression de cette intériorisation précoce des positions sociales possibles et souhaitables. Cependant, cette continuité n'est pas toujours souhaitée et prend parfois la forme d'une contrainte imposée par les obligations familiales. Ainsi Jean-Claude de l'école de Costes-Gozon (Aveyron) affirme son envie de quitter son milieu d'origine, de ne « pas rester ici parce qu'on est comme dans un trou fermé » avant de conclure : « Que fera papa ?... Et les bœufs ?... […] Oh ! Non je ne peux pas partir ; tant pis, je resterai ici[8] ». En effet, le contexte des années 1950 est encore marqué dans les espaces ruraux par la forte présence d'exploitations agricoles familiales transmises de génération en génération. Dans de nombreuses familles, l'un des enfants, souvent un fils, est implicitement destiné à reprendre l'exploitation et à assurer la continuité de l'activité familiale. Une obligation qui est explicitement formulée par les élèves de l'école de Saint-Privat-du-Fau (Lozère) affirmant que « à la ferme il faut qu'il reste un enfant ou deux. Les autres doivent aller chercher du travail ailleurs, en ville[9] ». Toutefois, pour une partie de ces enfants, la situation évolue à partir de la fin des années 1950, puisqu'entre 1954 et 1957, ce sont 600 000 travailleurs qui abandonnent leurs terres agricoles pour l'exode rural[10], ce qui peut expliquer qu'en 1974, aucun élève ne formule de telles obligations comme raison d'un renoncement à des désirs personnels. Lorsqu'ils ne sont pas destinés aux activités agricoles, ces enfants issus de

[6] La coopérative scolaire de Plachy, « Si j'avais 40 ans… », *La Gerbe enfantine*, n°1, octobre 1955, Archives de l'ICEM, p. 26-27.
[7] LIGNIER Wilfried, PAGIS Julie, *op. cit.,* p. 135.
[8] École de Costes-Gozon, « Quand je serai grand », *La Gerbe enfantine*, n°1, octobre 1955, Archives de l'ICEM, p. 4.
[9] CHARDON Chantal, TICHIT Éric, MONTEIL Gérard, « Étranges étrangers », *La Gerbe de Textes Libres*, n°1, septembre-octobre 1974, Archives de l'ICEM, p. 13-14.
[10] ALARY Éric, *Histoire de la vie quotidienne en France au XXe siècle*, *op. cit*., p. 182-183. .

milieux populaires deviennent le plus souvent ouvriers – par choix ou non. Ainsi, en 1953, lorsqu'ils font un point sur les enfants ayant quitté l'école en juin dernier, les élèves de l'école de Bellevue (Saône-et-Loire) présentent les professions de leurs camarades « qu'ils ont choisies ou que les circonstances les ont obligés à choisir », à savoir plâtrier, électricien, tourneurs sur métaux, boucher et pâtissier – des métiers essentiellement dits « manuels » – leur souhaitant « de devenir de bons ouvriers[11] ».

Cependant, les aspirations des élèves se transforment alors régulièrement en critique de l'institution scolaire. En Première à Bordeaux, au lycée de la Bastide, un élève formule que « ce [qui] est terrible, c'est qu'à 14, 15 ans on doit choisir sa vie jusque vers 50 ou 60 ans.... on ne sait pas vraiment ce que l'on veut faire ». Cette conscience de la contrainte du système d'orientation scolaire, qui fige les destins sociaux dès l'adolescence, peut alors se transformer en une sensation d'enfermement. Pour le jeune Marie-Antoinette, il ne s'agit plus d'« avoir une situation ! Non ! » mais d'« avoir une prison » où la classe est, certes, un espace où elle peut « nourrir son esprit » et « [s]amuser », mais cela revient tout de même à « [s']amuser dans un bocal[12] ». La liberté laissée par les différents dispositifs pédagogiques ne suffit alors pas à soulager la contrainte que représente l'école pour certains enfants. Dans le lycée bordelais, un autre élève va plus loin en affirmant que « les parents ont un idéal qu'ils n'ont parfois pas réussi à atteindre » et qu'ils projettent sur leurs enfants le soin d'y parvenir à leur place, révélant ainsi une conscience aiguë des mécanismes de transmission des aspirations sociales et de leur caractère potentiellement aliénant[13]. Cette réflexivité sur le poids de l'héritage familial constitue précisément l'un des objectifs de la pédagogie Freinet : permettre à l'enfant de prendre conscience des déterminismes qui pèsent sur lui pour mieux s'en affranchir.

Les élèves du CET de Riom, quant à eux, issus d'une filière d'enseignement technique, expriment quant à eux des aspirations moins tournées vers les potentiels métiers qu'ils pourraient exercer puisqu'ils ont déjà choisi une voie professionnalisante, mais plus profondes dans leur sens : « réussir sa vie, c'est réussir tout seul sans l'aide de personne », « ne pas dédaigner les plus proches, ne pas mépriser les plus petits[14] ». La réussite y est

---

[11] Rouen, Munaé, n°1988.00533.182, [anonyme], « Nos ainés », *En haut des theurées*, école de Bellevue, Montceau (Saône-et-Loire), n°33, novembre 1953, p. 9.
[12] Marie-Antoinette, « A vos libre ! Prêt ? Feu ! », *Gerbe adolescents : Avec ces quelques mots qui enfantent le jour*, Supplément au numéro 70 d'*Art Enfantin* janvier-février 1974, Archives de l'ICEM, p. 12.
[13] *Gerbe adolescents : Réussir la vie*, Supplément au numéro 72 *d'Art Enfantin* et Créations de mai-juin 1974, Archives de l'ICEM, p. 12.
[14] *Ibid*., p. 11-12.

redéfinie comme dignité et autonomie, non comme ascension – ce qui peut être lu à la fois comme une forme de résilience face aux obstacles réels à la mobilité sociale, et comme l'expression d'une reconnaissance de la valeur de chacun.

C'est sans doute dans les classes les plus âgées que la dimension proprement émancipatrice du projet Freinet se manifeste avec le plus de netteté. En Seconde à Montauban, Christine rédige un texte dans lequel elle articule épanouissement personnel, engagement dans la ville et action syndicale : « Je me syndiquerai pour agir avec d'autres pour que les travailleurs soient plus heureux[15] ». La réussite individuelle y est indissociable d'une transformation collective des conditions de vie. Le débat en 2e T3, section Biochimie », illustre de son côté la tension entre adaptation au système et volonté de le changer. Alors que certains élèves estiment qu'il faut « s'intégrer aux structures de la société pour la changer de l'intérieur », d'autres soutiennent que « si la société ne change pas, on ne réussira pas dans la vie[16] ». Nous retrouvons ici cette dialectique entre émancipation individuelle et transformation structurelle que la pédagogie Freinet cherche à nourrir, en offrant aux élèves les outils langagiers et réflexifs pour penser leur place dans le monde social. Enfin, ce qui apparait très régulièrement dans les proses et poèmes de ces adolescents, c'est leur désir de liberté, à l'image des deux extraits de poèmes ci-dessous :

> « Je veux vivre à deux cents kilomètres à l'heure...
>
> Je veux vivre dans mon lit.
>
> Je veux vivre pour avoir des amis, pour embrasser une fille, pour arrêter le temps et contrarier l'histoire.
>
> Je veux juger, écrire, me battre et observer.
>
> Je ne veux pas vivre comme un mouton, mais comme un bêler.
>
> Je ne veux pas vivre en tendant la joue gauche.
>
> Je veux vivre libre.[17] »
>
> Jean-Jacques

> « Refuser d'être adulte, c'est accepter la vie, les responsabilités, le bonheur. On ne peut se bercer doucement sur des flots qui peu à peu nous engloutissent.

---

[15] *Ibid*., p. 17.
[16] *Ibid*., p. 19-20.
[17] Jean-Jacques, [sans titre], *Gerbe adolescents : Avoir quinze ans aujourd'hui*, Supplément au numéro 69 d'Art Enfantin - novembre-décembre 1973, Archives de l'ICEM, p. 19.

- Je refuse la routine et les habitudes

- Je refuse les sentiments plats

- Je refuse l'inexistence

- Je refuse le mensonge

- Je refuse la faiblesse.

- Je veux pouvoir donner à ma vie le nom de "Liberté"

- Je veux regarder, comprendre, connaitre, juger, apprendre[18]. »

Dominique

Ces deux poèmes témoignent d'une critique de certaines normes sociales perçues comme aliénantes. Jean-Jacques refuse de « vivre comme un mouton » et revendique le droit de penser, d'agir et de vivre librement. De son côté, Dominique rejette la routine, les habitudes, le mensonge et « l'inexistence », tout en affirmant son désir de « regarder, comprendre, connaître, juger, apprendre ». Tous deux opposent ainsi une vie libre et consciente à une existence marquée par le conformisme et la passivité. Ces textes traduisent une aspiration à l'autonomie et à l'émancipation qui fait écho aux valeurs défendues par la pédagogie Freinet, tout en s'inscrivant plus largement dans les aspirations contestataires de la jeunesse des années 1970.

III. Les expériences Freinet : des effets durables dans les trajectoires d'anciens élèves ?

Pour appréhender les effets durables de la pédagogie Freinet, il est nécessaire de se tourner vers les témoignages d'anciens élèves et la manière dont ils relisent, parfois plusieurs décennies plus tard, leurs expériences scolaires. Cette démarche n'est toutefois pas sans limites puisque les souvenirs sont reconstruits a posteriori et peuvent être influencés par les trajectoires personnelles, professionnelles ou familiales des individus. Ils n'en constituent pas moins des matériaux précieux pour comprendre ce que les acteurs eux-mêmes considèrent avoir retenu de leur passage dans des classes Freinet.

Trois types de sources sont ici mobilisés. La première est constituée par le témoignage d'Alain Barthot, recueilli dans le cadre d'une enquête orale réalisée pour ce mémoire. La deuxième provient de l'ouvrage *Le Mouvement Freinet au quotidien*, dans lequel Thérèse

[18] Dominique, « Liberté », *Gerbe adolescents : Et leurs mains fébriles*, Supplément au numéro 71 d'Art Enfantin et Créations de mars-avril 1974, Archives de l'ICEM, p. 6.

Vigo interroge plusieurs de ses anciens élèves de Codalet, scolarisés entre 1957 et 1963, afin de comprendre ce que cette expérience a représenté dans leur parcours. Enfin, ces témoignages seront mis en perspective avec les travaux d'Henri Peyronie, qui a mené une enquête similaire auprès de vingt-trois adultes, anciens élèves d'écoles ou de collèges Freinet de Normandie[19]. Le croisement de ces différentes sources permet d'accéder non seulement aux souvenirs individuels des anciens élèves, mais aussi aux récurrences qui émergent lorsqu'ils évoquent, des années plus tard, l'héritage laissé par cette pédagogie dans leur vie d'adulte.

Lorsqu'ils sont interrogés plusieurs décennies après leur scolarité, les anciens élèves Freinet parlent finalement assez peu des apprentissages scolaires au sens strict. Ce qu'ils retiennent avant tout de cette expérience relève davantage de dispositions durables, de manières d'être et de rapports au monde qui ont continué à les accompagner à l'âge adulte. Les témoignages recueillis par Thérèse Vigo auprès de ses anciens élèves vont dans ce sens. Jany dit avoir « gardé un merveilleux souvenir » de son passage en pédagogie Freinet. Elle insiste sur la liberté d'expression qu'elle a découverte dans cette classe et pour laquelle « il n'y avait pas de séparation entre la maison et l'école ». Elle souligne également avoir conservé dans sa vie professionnelle la motivation et la curiosité nées des recherches et des exposés réalisés à l'école[20]. D'autres anciens élèves insistent davantage sur les effets de cette pédagogie sur leur personnalité et leur trajectoire de vie. Suzon Casenobe écrit ainsi : « Vous nous avez fait vivre le temps de l'école, non comme une corvée mais dans la sérénité ». Elle attribue aux textes libres, aux poèmes et à l'expression sous toutes ses formes le fait de s'être « révélés à nous-mêmes » et d'avoir appris à « déceler la beauté du monde ». Elle établit même un lien direct entre cette expérience et son choix de devenir professeure de lettres[21]. De la même manière, Franck Tellosa explique : « Je savais que je serais photographe : je faisais les photos en classe promenade[22] », montrant comment certaines pratiques scolaires ont pu nourrir des vocations professionnelles durables.

Le témoignage d'Arlette March est sans doute l'un des plus riches pour comprendre ce qui demeure de l'expérience Freinet à l'âge adulte. Issue d'un milieu populaire et en difficulté à l'école avant son arrivée dans la classe de Thérèse Vigo, elle explique que cette pédagogie

---

[19] PEYRONIE Henri, « Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet » *in* PEYRONIE Henri, Freinet, *70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace, op. cit*., p. 107-137.
[20] Les Amis de Freinet, *Le mouvement Freinet au quotidien, op. cit*., p. 100.
[21] *Ibid*., p. 101.
[22] *Ibid*., p. 100.

lui a permis de « découvrir le dessin, la couleur et la peinture », mais surtout de développer une nouvelle relation au monde. Devenue aide-soignante, elle ajoute : « Je n'ai pas l'instruction pour avoir des diplômes, mais j'ai une culture qui m'a permis de construire ma personnalité[23] ». Ce qu'elle valorise n'est donc pas la réussite scolaire ou l'obtention de titres, mais la construction de soi rendue possible par cette expérience éducative.

L'entretien réalisé avec Alain Barthot conduit à des conclusions proches. Interrogé sur ce qu'il a conservé de son passage à l'école Freinet de Vence, il évoque d'abord « une empathie et une curiosité pour les autres ». Il insiste également sur le développement d'une pensée critique qu'il a ensuite cherché à transmettre à ses propres élèves : « J'aime bien [...] comprendre le sous-texte, comprendre comment on construit les choses », ou encore analyser « tout le discours qui vise à convaincre ». Pour lui, l'héritage de Freinet réside aussi dans un rapport particulier à la création et à l'expression personnelle. En évoquant le journal illustré qu'il a tenu quotidiennement durant les confinements liés à la Covid-19, il affirme : « Je pense que Freinet m'a vraiment autorisé ça complètement ». Le terme est révélateur: plus qu'une méthode, il retient de cette pédagogie une forme d'autorisation à créer, à expérimenter et à chercher sa propre voie. Alain souligne également avoir conservé une aspiration à « un monde qui prenne en compte tout le monde », témoignant de la permanence d'un idéal humaniste et démocratique[24].

Ces témoignages rejoignent largement les analyses d'Henri Peyronie consacrées aux anciens élèves Freinet de Normandie. Bien qu'il soit impossible d'isoler complètement l'influence de l'école des autres instances de socialisation, l'auteur invite ces anciens élèves à procéder, sur eux-mêmes, à un repérage des traces que ces expériences en pédagogie Freinet ont pu laisser dans leur vie d'adultes autour de quatre grandes thématiques : le choix du métier, le rapport au travail et à la vie quotidienne, le rôle de parents et l'engagement civique (vie associative, syndicale et politique). Il constate que si les liens de cause directe restent difficiles à établir sur des aspects précis, notamment le choix professionnel, souvent attribué à d'autres facteurs, les personnes interrogées sont en revanche quasi unanimes pour affirmer que leur manière d'être au travail et dans la vie – esprit critique, goût du travail en équipe, sens des responsabilités, autonomie, confiance en soi – doit quelque chose d'important à leur passage dans une classe Freinet. Plusieurs anciens élèves témoignent également d'une transmission de ce modèle éducatif dans leur propre rôle parental, en valorisant l'autonomie et le respect des

[23] *Ibid*., p. 101.
[24] Entretien avec Alain Barthot, ancien élève de l'école Freinet de Vence, fils de Zénaïde et Hubert Barthot éducateurs Freinet, en présentiel, 17/01/2026, 02:09:49.

choix de leurs enfants, et certains vont jusqu'à scolariser leurs propres enfants dans des classes Freinet. Sur la question de l'engagement citoyen, Henri Peyronie souligne la grande diversité des trajectoires, d'un engagement politique et syndical intense chez certains à un apolitisme total chez d'autres, ce qui le conduit à rejeter toute lecture déterministe. Il conclut que l'ambition de la pédagogie Freinet ne semble pas totalement vaine, comme en témoignent ces récits de vie recueillis parfois soixante ans après la fin de la scolarité[25].

Au terme de cette partie, il apparaît que la pédagogie Freinet produit chez les élèves des effets variés, diffus et difficiles à distinguer des autres facteurs qui influencent leurs parcours. Les documents étudiés - textes libres, journaux scolaires, enregistrements de débats, témoignages d'anciens élèves — font néanmoins apparaître plusieurs tendances récurrentes: une attention plus forte au monde sensible et naturel, une sensibilité aux conditions de vie d'autrui, une capacité à développer un regard critique sur la société et ses inégalités, ainsi qu'un désir durable d'autonomie et de liberté. Les récits recueillis plusieurs décennies après la scolarité montrent que ce qui demeure de la pédagogie Freinet relève rarement de savoirs scolaires précis, mais plutôt de dispositions durables : une certaine manière d'être au monde, de se rapporter à soi et aux autres, et une plus grande liberté de penser et de créer. Cependant, ces effets ne peuvent pas être attribués uniquement à la pédagogie Freinet. Les élèves évoluent dans des contextes sociaux, familiaux et culturels qui influencent fortement leurs représentations et leurs aspirations. Les inégalités sociales, les rôles de genre, les héritages familiaux et les contextes historiques continuent d'orienter leurs parcours, parfois en contradiction avec les idéaux d'émancipation portés par ce mouvement pédagogique. Le témoignage de l'éducatrice Lucette Leroy, confrontée aux propos critiques ou hostiles de certains élèves malgré un cadre pédagogique ouvert, rappelle que les valeurs ne se transmettent pas automatiquement. L'ambition transformatrice de la pédagogie Freinet se heurte ainsi aux résistances et aux contraintes du réel. C'est peut-être dans cet écart entre l'objectif d'émancipation et la diversité des trajectoires individuelles que réside l'intérêt principal de cette pédagogie. Elle ne doit pas être comprise comme un dispositif produisant des effets certains, mais plutôt comme un cadre offrant aux enfants une expérience scolaire différente, susceptible de laisser, pour certains et dans certaines conditions, des traces durables dans leur rapport au monde. Les éducateurs.trices ont eux-mêmes conscience des

[25] PEYRONIE Henri, « Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet » *in* PEYRONIE Henri, Freinet, *70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace, op. cit*., p. 107-137.

limites de leur action et se trouvent parfois impuissants à modifier les structures de la société et les trajectoires sociales de leurs élèves.

Au terme de cette analyse, il apparaît difficile d'attribuer avec certitude aux seules pratiques Freinet les évolutions observées chez les élèves ou les effets décrits par les éducateurs. Les matériaux étudiés ne permettent pas d'établir des relations causales directes entre une pédagogie et des trajectoires individuelles façonnées par une pluralité d'expériences sociales, familiales et scolaires. Néanmoins, plusieurs tendances récurrentes émergent des sources. Les productions enfantines suggèrent d'abord le développement d'un rapport attentif au monde environnant. Les pratiques pédagogiques mises en œuvre semblent favoriser chez de nombreux élèves une sensibilité aux réalités sociales et humaines qui les entourent. Cette ouverture ne conduit toutefois pas systématiquement à une remise en cause des représentations héritées. Certaines catégories de pensée et certains stéréotypes demeurent présents, rappelant que l'école n'est qu'un des espaces de socialisation des enfants. Les sources révèlent également une attention particulière portée aux conditions d'existence d'autrui. De nombreux témoignages traduisent une sensibilité aux difficultés rencontrées par les autres ainsi qu'une capacité à porter un regard critique sur certaines formes d'inégalités. Sans pouvoir attribuer ces dispositions à la seule pédagogie Freinet, elles apparaissent néanmoins en cohérence avec les valeurs de coopération, de solidarité et de participation défendues par le mouvement. Du côté des éducateurs et éducatrices, les effets attribués à la pédagogie Freinet se distinguent souvent des critères traditionnels de la réussite scolaire. Les enseignants valorisent avant tout l'autonomie, l'expression personnelle, la confiance en soi, l'esprit critique et les capacités de coopération. Les progrès des élèves sont appréciés à partir de leurs parcours individuels et des conditions dans lesquelles ils évoluent, davantage qu'à travers des performances standardisées. Les éducateurs.trices soulignent cependant les limites de leur action. Ils sont conscients que les inégalités sociales, économiques et culturelles continuent de peser sur les trajectoires des enfants et que l'école ne peut, à elle seule, transformer les structures qui les produisent. L'émancipation est ainsi pensée moins comme un résultat définitif que comme un processus toujours partiel et situé. Ainsi, les expériences vécues au sein du mouvement Freinet entre 1945 et 1975 semblent moins produire un modèle unique d'émancipation qu'ouvrir des possibilités de développement personnel, de compréhension du monde et de participation à la vie collective. Variables selon les individus et les contextes, les effets observés témoignent néanmoins d'une même ambition : permettre aux enfants de devenir des acteurs capables de comprendre leur environnement et d'y prendre part. C'est dans

cette tension entre idéal émancipateur et réalités sociales que réside l'une des caractéristiques essentielles du projet Freinet.

Conclusion

Avant de revenir sur les principaux résultats de cette recherche, il convient de rappeler la question qui en a constitué le fil conducteur. Ce mémoire s'est attaché à comprendre comment l'idéal émancipateur porté par le mouvement Freinet prend corps dans les expériences vécues par les élèves et les éducateurs et éducatrices entre 1945 et 1975. En plaçant au centre de l'analyse les pratiques quotidiennes, les trajectoires individuelles, les expériences de classe, les engagements militants et les formes de participation, il s'agissait d'interroger la manière dont ces acteurs se saisissent, interprètent et vivent cet idéal. La problématique qui a guidé l'ensemble de cette enquête était donc la suivante : dans quelle mesure le mouvement de l'École Moderne, à travers les expériences quotidiennes des élèves et des éducateurs et éducatrices, engendre-t-il des processus d'émancipation capables de transformer leur rapport au savoir et au monde, et de favoriser l'émergence de nouvelles formes de subjectivité ? Les analyses menées tout au long de ce mémoire permettent désormais d'apporter plusieurs éléments de réponse bien qu'ils soient à l'image des expériences elles-mêmes, nuancés, situés et traversés de tensions.

Un processus d'émancipation réel, mais toujours partiel

La première partie de ce travail a montré que l'émancipation, telle qu'elle se donne à voir dans les expériences des éducateurs et éducatrices, commence dans la volonté de ces derniers de reconnecter leur vie professionnelle à leur vie personnelle. Avant d'être un projet pour les enfants, la pédagogie Freinet est d'abord un projet pour ceux qui la portent. Les trajectoires étudiées – marquées par des engagements syndicaux, politiques et humanistes, par un rejet profond de l'école telle qu'ils l'ont vécue comme élèves puis exercée comme professionnels – révèlent que l'adhésion au mouvement constitue pour ces hommes et ces femmes une forme de subjectivation. En choisissant d'enseigner autrement, ils se dégagent de déterminismes professionnels contraignants, réconcilient leurs actes avec leurs valeurs et se reconnaissent comme sujets agissants capables de transformer leur propre rapport au métier. Ce processus agit comme une forme de libération individuelle qui se veut au centre d'un mouvement plus collectif. .

Cette ambition se traduit dans la classe par la mise en œuvre de dispositifs qui accordent aux enfants une place active dans leurs apprentissages. L'expression libre, la réorganisation du temps et de l'espace scolaires, l'usage des techniques Freinet sont autant d'expériences qui invitent les élèves à se reconnaître comme capables de penser, de créer et d'agir par eux-

mêmes. En ce sens, ils font l'expérience d'une puissance d'agir et de penser – une expérience fondatrice de tout processus émancipatoire, dans la mesure où elle mobilise la prise de conscience de soi et de sa propre valeur, condition nécessaire à toute subjectivation. Mais la première partie a également mis en lumière les limites de ces ambitions : les contraintes matérielles, les résistances institutionnelles et les ajustements permanents auxquels sont astreints les éducateurs.trices rappellent que l'idéal émancipateur, dans la classe, se négocie toujours avec le réel. La liberté qui y est expérimentée est une liberté encadrée.

Une émancipation qui se construit dans et par le collectif

La deuxième partie a permis de déplacer l'analyse vers les dimensions collectives de cet idéal et des expériences scolaires. Conformément à la définition de l'émancipation retenue – qui s'articule entre égalité et liberté des individus tout en supposant de se reconnaître capable d'agir collectivement pour transformer le monde commun – le mouvement Freinet ne se contente pas de produire des individus autonomes. Il cherche à former des citoyens capables de s'inscrire dans une vie collective, de comprendre leur place dans le monde et d'y participer de manière active et critique. Pour les élèves, la classe Freinet fonctionne comme une micro-société dotée de ses propres institutions – la coopérative, le conseil, le journal scolaire, la correspondance interscolaire. Ces dispositifs ne se réduisent pas à des outils pédagogiques mais constituent des expériences de vie démocratique dans lesquelles les enfants construisent progressivement des dispositions sociales susceptibles d'être réinvesties au-delà du cadre scolaire. En faisant l'expérience de la délibération, de la responsabilité collective et de la reconnaissance mutuelle, les élèves s'exercent à vivre en société. Ce processus – au sens des schèmes piagétien – constitue l'une des formes les plus profondes et les plus durables de l'émancipation que la pédagogie Freinet entend produire. Pour les éducateurs et éducatrices, le mouvement joue un rôle analogue. Face à l'isolement professionnel – qu'il soit géographique, dans les écoles rurales à classe unique, ou relationnel, lorsque la pédagogie choisie suscite l'incompréhension des pairs – le mouvement offre une communauté au sein de laquelle le savoir pédagogique se produit collectivement. Congrès, cahiers de roulement, stages ou encore revues, ces dispositifs fonctionnent comme un « intellectuel collectif », un espace où l'on apprend ensemble, où l'on se forme et où l'on se reconnaît comme porteurs d'un projet commun. En ce sens, les éducateurs font eux-mêmes l'expérience de la dimension profondément relationnelle de toute émancipation qu'ils cherchent à transmettre à leurs élèves.

Des limites et des zones d'ombre de l'idéal

La troisième partie a conduit à confronter cet idéal à ses limites, à la fois celles que les éducateurs.trices eux-mêmes reconnaissent, et celles que les sources permettent de mettre à jour. Du côté des éducateurs et des éducatrices, les témoignages étudiés révèlent une conscience ancrée des déterminismes sociaux qui pèsent sur les trajectoires enfantines. L'émancipation que la classe Freinet rend possible ne suffit pas à effacer les inégalités nées avant l'entrée à l'école ni à transformer les structures sociales qui les produisent. Cette conscience n'est pas vécue comme un aveu d'échec, mais elle contraint les éducateurs.trices à une redéfinition permanente de leurs ambitions. De plus, émanciper les enfants des milieux populaires ruraux des années 1950 ne recouvre pas les mêmes enjeux qu'émanciper les enfants des nouvelles classes moyennes urbaines des années 1970 bien que, suivant les évolutions de carrière, il puisse s'agir du même éducateur.trice dans ces deux contextes. Ces derniers se doivent donc de reconfigurer leurs projets éducatifs au rythme des mutations de la société française, ce qui est à la fois une marque de vitalité et une source de tensions internes – notamment entre la fidélité aux idéaux fondateurs du mouvement, enracinés dans une conception collective et militante de l'émancipation, et les formes croissantes d'individualisation des parcours que la période voit se développer.

Du côté des élèves, les matériaux mobilisés – textes libres, journaux scolaires, témoignages d'anciens élèves – font apparaître des tendances récurrentes concernant les potentiels effets de ces expériences scolaires en pédagogie Freinet. Une attention plus fine au monde sensible et aux réalités d'autrui, une capacité à formuler un regard critique sur certaines formes d'inégalités, un désir durable d'autonomie et de liberté, autant de dispositions qui semblent en cohérence avec les valeurs que le mouvement entend transmettre. Mais elles ne peuvent lui être entièrement attribuées. Les représentations que les enfants construisent du monde social résultent, comme le soulignent Wilfried Lignier et Julie Pagis, d'un recyclage permanent des schèmes auxquels ils sont exposés dans leur famille, leurs groupes de pairs et dans l'ensemble de leurs expériences de socialisation – pas seulement à l'école. Attribuer à la seule pédagogie Freinet les évolutions observées reviendrait à établir des liens de causalités que les sources ne permettent pas de démontrer, et que la prudence méthodologique interdit.

Ce point mérite d'être souligné car il constitue l'une des zones d'ombre persistantes de ce mémoire. L'analyse des productions enfantines offre des indices précieux sur les effets possibles de cette pédagogie, mais ces indices ne permettent pas de distinguer ce qui relève de l'expérience scolaire Freinet, des contextes familiaux qui orientent les familles vers ces classes, ou encore des effets de socialisation plus larges liés à la période historique étudiée. Il

resterait ainsi à interroger plus systématiquement la variable sociale : les élèves issus de milieux populaires et ceux issus de familles des milieux urbains, par exemple, font-ils la même expérience de l'émancipation dans les classes Freinet ? Les dispositifs coopératifs bénéficient-ils équitablement à tous, ou risquent-ils parfois de favoriser ceux qui disposent déjà des ressources nécessaires pour s'y investir ? Les témoignages laissent parfois voir que tous les élèves ne s'emparent pas de la même façon des dispositifs pédagogiques influant nécessairement sur les effets des projets éducatifs qu'ils sous-tendent. Une étude plus longue permettrait de mettre en évidence plus systématiquement ces nuances.

Ce que les expériences vécues donnent à voir

C'est dans l'analyse des expériences scolaires et plus largement des expériences vécues par les élèves et les éducateurs.trices que réside la contribution la plus innovante de ce mémoire. En choisissant d'analyser les expériences vécues plutôt que les principes théoriques ou les discours du mouvement, il a été possible de mettre au jour des réalités que l'histoire des idées pédagogiques ne capte pas toujours. Les ajustements quotidiens, les doutes des éducateurs.trices, les contradictions des productions enfantines, les décalages entre ce qui est voulu et ce qui est vécu sont autant de réalités qui donnent à l'idéal émancipateur du mouvement Freinet une dimension humaine et contextualisée. Ces expériences montrent que les idéaux, dans la pédagogie Freinet, ne sont pas un état que l'on atteint mais des processus que l'on traverse collectivement et imparfaitement avec une conscience croissante de ses propres limites. Ils ne sont pas la promesse d'une transformation totale mais l'ouverture d'un espace où le rapport que les sujets entretiennent avec eux-mêmes, avec les autres et avec le monde peuvent se déplacer.

Au-delà du seul mouvement Freinet, ces expériences vécues constituent également une source précieuse pour l'histoire de la vie quotidienne et l'histoire de l'école entre 1945 et 1975 qui ne sont pourtant pas exploitées pour les historiens. Elles donnent à voir ce que furent, pour ceux qui les vécurent, des décennies de profonds bouleversements – exode rural, massification scolaire, transformations du rapport à l'enfance, mutations des identités démographiques, évolutions des modes de vie – tels qu'ils ont été traversés, ressentis et négociés par ces hommes, ces femmes et ces enfants.

La richesse des récits de vie que constituent les journaux scolaires des élèves – dont ce mémoire n'a exploré qu'une infime partie des 26 000 conservés au Munaé pour l'ensemble du XXe siècle – appelle à la constitution d'une véritable histoire de la vie quotidienne des enfants écrite à partir de leurs propres voix. Une histoire qui restituerait, dans toute leur diversité, les

expériences enfantines selon les milieux et les territoires dans lesquels ils vivent et grandissent.

Plus largement, des perspectives à ouvrir

Plusieurs pistes de recherche se dégagent de ce travail et mériteraient d'être approfondies. La première consisterait à apporter, à partir du vécu des classes Freinet, un éclairage nouveau sur les transformations conjointes de l'école et de la société françaises dans la seconde moitié du XXe siècle. Le projet pédagogique de Freinet est, à l'origine, étroitement lié au format des écoles rurales à classe unique et s'adresse en priorité aux enfants des classes populaires. Or, dès les années 1950, l'exode rural, l'allongement de la scolarité et le développement du ramassage scolaire viennent fragiliser le cadre institutionnel dans lequel cette pédagogie s'était développée. Dans les lendemains de mai 1968, la forte politisation du débat pédagogique repose en termes nouveaux la question de la dimension émancipatrice des pratiques de classe. Observer les tâtonnements et le quotidien des maîtres et des élèves dans ces décennies de bouleversements permettrait de comprendre comment ces acteurs ont vécu de l'intérieur les transformations conjointes de la scolarité et de la société.

Une deuxième perspective concerne les effets de la pédagogie Freinet sur les élèves. Ce mémoire n'en a esquissé que les premiers éléments d'analyse, nécessairement prudents face à la difficulté d'établir des liens entre des expériences scolaires et des trajectoires façonnées par une pluralité de facteurs. Un travail plus systématique – fondé sur des entretiens biographiques avec d'anciens élèves issus de milieux sociaux variés, et confronté à d'autres contextes pédagogiques – permettrait d'aller plus loin dans la compréhension de ce que cette expérience produit réellement, et pour qui.

Une troisième piste inviterait à croiser les archives du mouvement avec des archives extérieures, d'autres fonds jusqu'ici peu mobilisés. Les rapports des inspecteurs de l'Éducation nationale, conservés dans les archives des inspections académiques, permettraient d'entendre le regard - souvent critique, parfois bienveillant — que l'institution a posé sur ces classes atypiques et que nous n’avons évoqué qu’en filigrane. De la même manière, les relations, plus ou moins conflictuelles, entretenues avec les mairies et les parents d'élèves mériteraient elles aussi d'être étudiées plus systématiquement, sous réserve d'identifier les fonds d'archives susceptibles de les documenter – archives municipales, correspondances privées, dossiers de contentieux scolaires. Ces regards extérieurs au mouvement permettraient de mieux saisir les résistances et les compromis que la pédagogie Freinet a dû négocier pour s'implanter et se maintenir.

Enfin, il resterait à interroger ce qu'il advient du mouvement et de ses acteurs après 1975. La réforme du collège unique, d'abord, pose de nouveaux défis à une pédagogie pensée pour l'école primaire. La mort de Célestin Freinet, « le fondateur charismatique », en 1966 avait déjà constitué un premier bouleversement dans le mouvement, le retrait progressif d'Élise Freinet des activités du mouvement puis sa mort en 1983 marque une nouvelle étape. Comment le mouvement se reconfigure-t-il dans les années 1970, 1980 et 1990 ? Quelles tensions internes traversent cette recomposition ? Et comment le projet éducatif Freinet se redéfinit-il face à des enfants et des populations qui ne sont plus tout à fait ceux pour lesquels il avait été conçu dans les années 1920 et développé à partir des années 1940 – des enfants désormais urbains, scolarisés dans des établissements de plus en plus grands, éloignés des réalités rurales et des milieux populaires qui avaient donné son sens originel à l'idéal émancipateur du mouvement ?

Approfondir et renouveler la recherche historique sur le mouvement Freinet et ses acteurs

Ainsi, les apports de ce mémoire se situent dans le déplacement des problématiques déjà formulées par la recherche mais renouvelées en les posant directement aux acteurs concernés. En se plaçant au croisement de l'histoire de l'éducation et de celle du mouvement Freinet, ce travail met en lumière des angles morts persistants de l'historiographie, notamment la faible prise en compte des acteurs ordinaires dans leur quotidien scolaire et la relative marginalisation des expériences vécues au sein de la recherche historique.

Cette tension est particulièrement nette dans l'historiographie du mouvement Freinet, encore largement structurée par une approche centrée sur les organisations, les figures fondatrices et les principes pédagogiques. En proposant une lecture attentive aux pratiques ordinaires et aux interactions quotidiennes entre élèves et éducateurs.trices, ce mémoire s'inscrit dans une histoire sociale du mouvement, soucieuse de restituer les conditions effectives de mise en œuvre de la pédagogie Freinet. Il s'agit ainsi de déplacer le regard des discours vers les usages, des dispositifs vers leurs appropriations situées, et des trajectoires institutionnelles vers les expériences vécues qui les traversent. Plus largement, il déplace les questions habituellement posées par la recherche en histoire de l'éducation – qu'il s'agisse des enjeux didactiques, des transformations des pratiques pédagogiques ou des évolutions de l'institution scolaire et plus largement de la société au XXe siècle – et propose des réponses à travers une analyse centrée sur les expériences vécues en pédagogie Freinet. L'originalité principale de ce travail tient alors à son rapport aux sources d'autant que celles-ci ont en effet été peu exploitées. Si quelques ouvrages ont recueilli des témoignages d'anciens acteurs, comme ceux d'Henri Peyronie ou de Jacques Mondolini, l'analyse systématique des journaux

scolaires demeure rare, celle des cahiers de roulement et des recueils de témoignages inexistante. En ce sens, ce travail contribue à renouveler la compréhension du mouvement Freinet en le réinscrivant dans la matérialité et l'épaisseur du quotidien scolaire et militant.

En guise de note personnelle

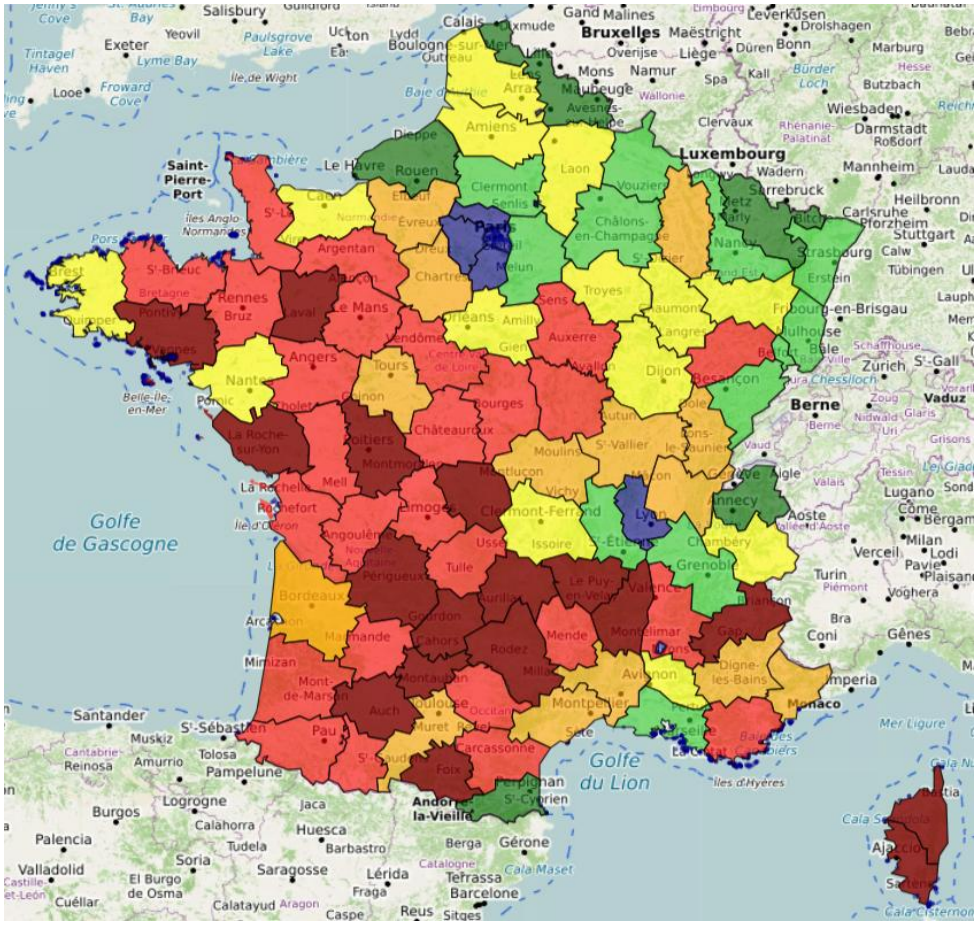
Côtoyer, au fil de ces recherches, les écrits de Célestin et d'Élise Freinet, les discours des militants, mais aussi et surtout les écrits des enfants, ne peut laisser indifférent. Il ne s'agit pas de s'imprégner au point de perdre la distance nécessaire à toute démarche historienne – et cette tension entre sympathie et recul critique a elle-même été l'un des apprentissages de ce travail – mais plutôt de chercher à comprendre de l'intérieur la pensée de ces acteurs. Ces recherches amènent à vivre quotidiennement avec leurs récits de vie personnelle et professionnelle, à entrer dans leur intimité par la correspondance, à suivre leurs doutes, leurs enthousiasmes, leurs espoirs et parfois leurs désillusions à travers des archives qui sont aussi des traces d'existences passées et singulières. Naturellement, on apprend à reconnaître une écriture, à deviner une personnalité ou encore à sentir le poids de certains quotidiens dans le ton d'une lettre. Cette familiarité progressive avec les acteurs du mouvement est l'une des expériences marquantes que ce type de recherche peut offrir.

À cela se sont ajoutées des rencontres avec d'anciens acteurs du mouvement – élèves et éducateurs et éducatrices – qui montrent, par leur volonté de témoigner, la conscience d'avoir bâti ou vécu quelque chose de particulier, voire de novateur. Leurs témoignages sont précieux non seulement pour ce qu'ils donnent à voir de l'intérieur du mouvement, mais aussi pour ce qu'ils révèlent de la manière dont une expérience scolaire peut laisser des traces durables dans une vie.

Travailler en histoire de l’éducation, c’est aussi questionner l'école et s’interroger sur ce qu’elle a été, ce qu'elle est et ce qu'elle pourrait être. Au fil de mes recherches, je me suis trouvée face à de nombreuses pratiques que j’ai moi-même vécues à l’école dite traditionnelle de ce début de XXIe siècle, montrant que les dispositifs novateurs portés et expérimentés par le mouvement Freinet et plus largement les pédagogies alternatives ont ensuite largement influencé l'ensemble du système scolaire. Plus largement, cette recherche a renforcé une évidence : l'école n'est pas seulement une institution, mais un lieu d'expériences au cœur des trajectoires individuelles et des projets collectifs de la société, principal levier de formation des populations, investie tour à tour par les politiques, les idéologies et les mouvements sociaux. Le mouvement Freinet en est une illustration éclairante.

Annexes

Annexe 1. Carte du revenu moyen par habitant par département en France métropolitaine en 1955-1956



Carte 3- Revenu moyen par habitant par département en France métropolitaine en 1955-1956, réalisation personnelle : OpenStreetMap

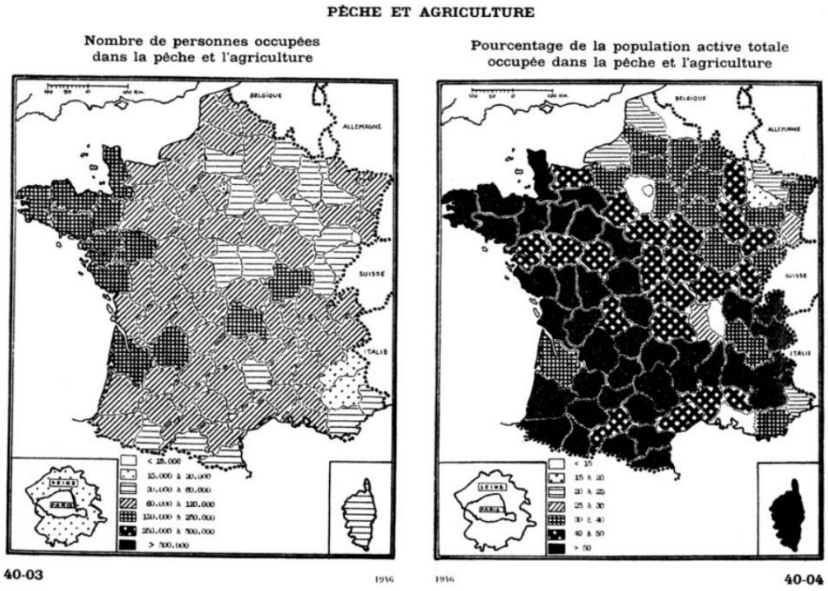
Source : CHAUVET Lucien, « L'évolution des revenus départementaux des particuliers de 1951 à 1955-1956 », *Économie et Statistique*, n°14-6, 1959, p. 613

Indice du revenu moyen par habitant en 1955-1956 (France = 100)

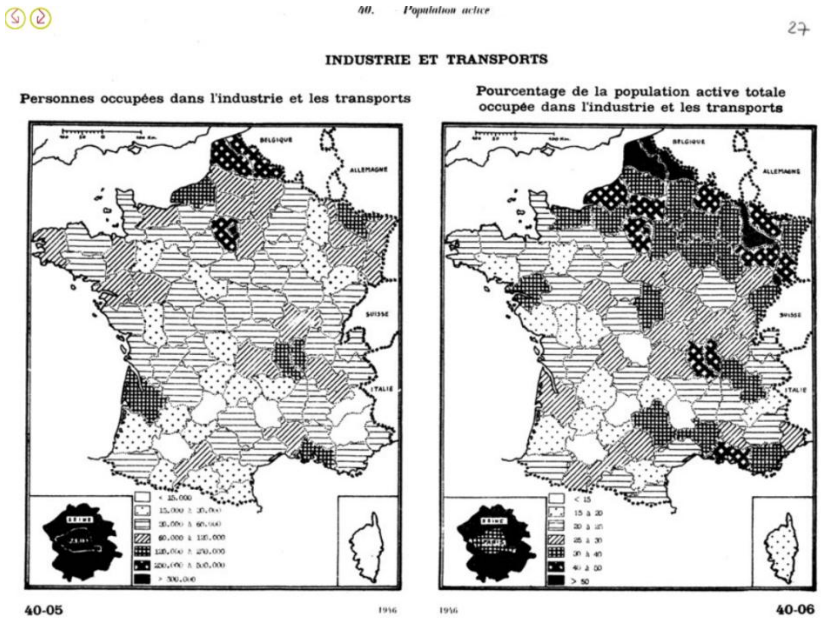
- < 70
- 70-80
- 80-88
- 88-96
- 96-108
- 108-120
- ≥ 120

Annexe 2. Secteur d'activité économique dominant par département en France en 1946

Source : H.S, « L'espace économique français », *Économie et Statistique,* n° ?, 1951, p. 26, 27 et 28.

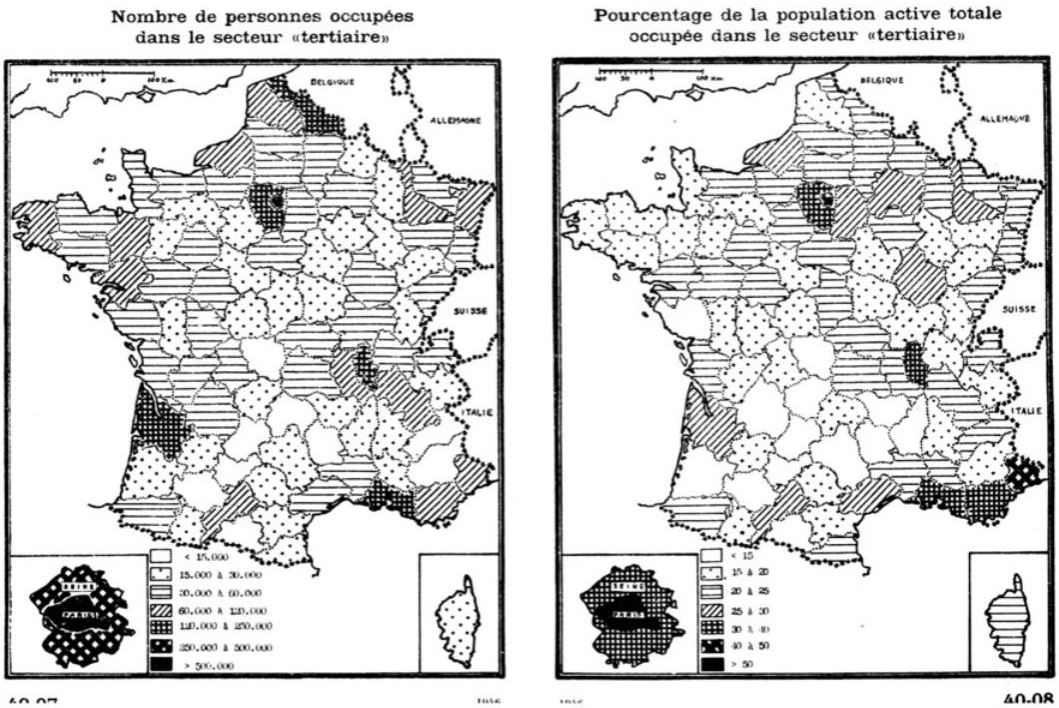


Carte 4 - Part du secteur économique "Pêche et agriculture" dans les départements de France métropolitaine en 1946.



Carte 5 - Part du secteur économique "Industrie et transports" dans les départements de France métropolitaine en 1946.

«TERTIAIRES»



Carte 6 - Part du secteur économique "Tertiaires" dans les départements de France métropolitaine en 1946.

Bibliographie

1. Histoire sociale de la France

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

ALARY Éric, *Histoire de la vie quotidienne en France au XXe siècle*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2024.

DUBY Georges (dir.), *Histoire de la France rurale : de 1914 à nos jours. Tome IV. La fin de la France paysanne,* Paris, Seuil, 1992.

FARMER Sarah, *La modernité est dans le pré : la campagne française après 1945*, Paris, Flammarion, 2023.

GUILLAUME Pierre, *Histoire sociale de la France au XXe siècle*, Paris, Masson, 1992.

KNITTEL Fabien, *Vivre à la campagne en France de 1815 aux années 1970*, Malakoff, Armand Colin, 2024.

MADELINE Philippe, MORICEAU Jean-Marc, *Les paysans 1870-1970. Récits, témoignages et archives de la France agricole*, Les Arènes, 2013.

MENDRAS Henri, *La fin des paysans, Arles*, Actes Sud, 1992.

Articles

CHARLE Christophe, « Légitimité en péril. Éléments pour une histoire comparée des élites et de l'État en France et en Europe occidentale, XIXe-XXe siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°116-117, 1997, p. 39-52.

2. Histoire des enfants

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

ALARY Éric, *Histoire des enfants. Des années 1890 à nos jours*, Paris, Passés Composés, 2022.

BECCHI Egle, JULIA Dominique, *Histoire de l'enfance en Occident. Tome 1. De l'Antiquité au XVIIe siècle*, Paris, Seuil, 1998.

LIGNIER Wilfried, PAGIS Julie, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social,* Paris, Le Seuil, 2017.

OTTAVI Dominique, « Aux origines de la psychologie de l'enfant », *in* FOURNIER Martine, *Éduquer et Former*, Paris, Éditions Sciences Humaines, 2016, p. 31-38.

NIGET David, DENÉCHÈRE Yves (dir.), *Droits des enfants au XXe siècle. Pour une histoire transnationale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.

PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1993.

PIGNOT Manon, *La guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2004.

SIROTA Régine, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

Articles

ARMENGAUD André, « L'attitude de la société à l'égard de l'enfant au XIXe siècle », *Annales de Démographie Historique*, n°1, 1973, p. 303-312.

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

LETT Didier, ROBIN Isabelle, ROLLET Catherine, « Faire l'histoire des enfants au début du XXIe siècle : de l'enfance aux enfants », *Annales de démographie historique*, n°1, 2015, p. 231-276.

NIGET David, « Enfances colonisées. Une histoire post-coloniale des migrations juvéniles, XIXe-XXe siècles », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »,* n°14, 2012, p. 35-44.

PLAISANCE Éric, VERGNAUD Gérard, « V. Histoire de l'enfance. Histoire de l'éducation », *Repères*, n°5, 2012, p. 59-67.

ROLLET Catherine, « Enfances. Bilan d'une décennie de recherche. Période contemporaine », *Annales de démographie historique*, n°2, 2001, p. 32-46.

RIX-LIEVRE Géraldine, CAHOUR Béatrice, GUIBOURDENCHE Julien, « Partir de l'"expérience vécue" pour comprendre l'activité humaine », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n°18-1, 2024.

3. Histoire de l'éducation et de l'école

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

CASTAGNET-LARS Véronique, BARRERA Caroline (dir.), *Décider en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2019.

CHAPOULIE Jean-Michel, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.

CHEVALLIER Pierre (dir.), *La scolarisation en France depuis un siècle*, Paris, Mouton, 1974.

CHRISTEN Carole, BESSE Laurent (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Histoire et civilisations », 2017.

CONDETTE Jean-François, FIGEAC-MONTHUS Marguerite (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation… Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2014.

BEST Francine, *L'échec scolaire*, Paris, PUF, 2009.

BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 2012.

DEVIGNE Matthieu, *L'école des années noires (1938-1948). Une histoire du primaire en temps de guerre*, Paris, PUF, 2018.

DURKHEIM Emile, *L'Évolution Pédagogique en France*, Paris, Félix Alcan, 1938.

DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, Félix Alcan, 1922.

DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie à l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.

FORQUIN Jean-Claude, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussites scolaires et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, n°59, 1982, p. 55-69.

GUTIERREZ Laurent, KOUNELIS Catherine, *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010.

JACQUET-FRANCILLON François, D'ENFERT Renaud, LOEFFEL Laurence (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe – XXe siècle*, Paris, Retz, 2010.

LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

LEBRUN François, QUÉNIART Jean, VENARD Marc, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome II. De Gutenberg aux Lumières 1480-1789*, Paris, Perrin, 2003.

LÉON Antoine, ROCHE Pierre, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, 2012.

LUC Jean-Noël, *La statistique de l'enseignement primaire (19e – 20e siècles). Politique et mode d'emploi*, Paris, Economica, 1985.

LUC Jean-Noël, CONDETTE Jean-François, VERNEUIL Yves, *Histoire de l'enseignement en France XIXe-XXIe siècle*, Paris, Armand Colin, 2020.

MAYEUR François, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III. De la Révolution à l'Ecole républicaine (1789-1930)*, Paris, Perrin, 2004.

PIAGET Jean, « La psychologie d'Edouard Claparède », *Archives de psychologie*, n°28, 1941, p. 296-299.

PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation depuis 1930*, Paris, Perrin, 2004.

PROST Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013.

ROUCHE Michel, RÉMOND René, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome I. Des origines à la Renaissance (Ve siècle av. J-C.- XVe siècle),* Paris, Perrin, 2003.

TROGER Vincent, RUANO-BORBALAN Jean-Claude, *Histoire du système éducatif*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012.

Articles

CARDON-QUINT Clémence, D'ENFERT Renaud, « L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation », *Revue française de pédagogie*, n°199, 2017, p. 5-22.

CASPARD Pierre, « Vingt années d'Histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n°85, 2000, p. 73-87.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République. La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n°54-4, 2007, p. 7-38.

CHRISTEN Carole, FAYOLLE Caroline, « Ecoles du peuple, écoles des pauvres ? », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n°55, 2017, p. 15-26.

D'ENFERT Renaud, ROGERS Rebecca, « Orientations et lieux de la recherche en histoire contemporaine de l'éducation en France depuis 2000 », *Histoire de l'éducation*, n°154, 2020, p. 143-176.

D'ENFERT Renaud, « L'histoire de l'éducation en France. Des dynamiques transdisciplinaires dans un champ de recherche éclaté », *Tréma* [En ligne], n°61, 2024.

JACQUET-FRANCILLON François, « Durkheim et l'histoire des idéaux éducatifs », *Le Télémaque,* n°2, 2016, p. 35-40.

JACQUET-FRANCILLON François, « Principes et pratiques de l'« Éducation nouvelle » : des objets de recherche », *Revue française de pédagogie*, n°1, 2005, p. 5-12.

MULLER Pierre-Eugène, « L'école en débats. De l'instruction publique à l'éducation nationale », *Mots. Les langages politiques*, n°61, 1999, p. 149-156.

PROST Antoine, « Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938) », *Histoire de l'éducation,* n°146, 2016, p. 53-110.

PROST Antoine, « Changer le siècle », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°60, octobre-décembre 1998, p. 14.

4. Histoire des instituteurs

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

AUBERT Véronique, BERGOUNIOUX Alain, MARTIN Jean-Paul, MOURIAUX René, *La Forteresse enseignante – La Fédération de l'Éducation nationale*, Paris, Fayard, 1985.

BRUCY Guy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003.

CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe – XXe siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

FERHAT Ismaïl, *Socialistes et enseignants. Le Parti socialiste et la Fédération de l'Éducation nationale de 1971 à 1992*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2018.

FRAJERMAN Laurent, CHANET Jean-François, GIRAULT Jacques, BOSMAN Françoise (dir.), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992) : histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, 2019.

FRAJERMAN Laurent, « Comment défendre la laïcité scolaire à la Libération ? Les tensions de la FEN », *in* WEIL Patrick (dir.), *Politiques de la laïcité au XXe siècle*, Paris, PUF, 2007, p. 463-480.

FRAJERMAN Laurent, « 47. Le monde de l'enseignement public en mouvement(s). 1928-1984 », *in* PIGENET Michel, TARTAKOWSKY (dir.), *Histoire des mouvements sociaux en France. De 1814 à nos jours,* Paris, La Découverte, 2014, p. 533-542.

GEAY Bertrand, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, 1999.

GERBOD Paul, *Les Enseignants et la politique*, Paris, PUF, 1976.

GIRAULT Jacques, *Instituteurs et professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIXe – XXe siècle),* Paris, Editions de la Sorbonne, 1996.

GIRAULT Jacques (dir.), *Des communistes en France (années 1920 – années 1960*), Paris, Publications de la Sorbonne, 2002.

GIRAULT Jacques, « La SFIO et le monde enseignant », *in* BERSTEIN Serge, CÉPÈDE Frédéric, MORIN Gilles, PROST Antoine (dir.), *Le Parti socialiste entre Résistance et République,* Paris, Publications de la Sorbonne, 2000, p. 293-306.

GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société française du XXe siècle : Itinéraires, enjeux, engagements,* Paris, Éditions de la Sorbonne, 2004.

GIUST-DESPRAIRIES Florence, AJCHENBAUM Jocelyne, *Histoires d'enseignants. Paroles croisées de deux générations*, Paris, PUF, 2022.

GRANDIÈRE Marcel, *La formation des maîtres en France 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006.

MARTIN Jean-Paul, *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016),* Presses universitaires de Rennes, 2018.

OUZOUF Jacques, OUZOUF Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard, 1992.

PEYRONIE Henri, I*nstituteur. Des maîtres aux professeurs d'école : formation, socialisation et manière d'être au métier*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

PROST Antoine (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

ROBERT André, *Le Syndicalisme des enseignants*, Paris, Documentation française – CNDP, 1995.

SINGER Madeleine, *Histoire du SGEN, 1937-1970. Le Syndicat général de l'Éducation national,* Lille, Presses universitaires de Lille, 1987.

SINGER Madeleine, *Le SGEN des origines à nos jours*, Paris, Éditions du Cerf, 1993.

THIBAUDET Albert, *La République des professeurs*, Paris, Hachette, 2006.

THÉVENIN Anne, COMPAGNON Béatrice, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours,* Paris, Perrin, 2001.

VIAL Jean, « Ce qu'écrivent à Jean Vial après 50 ans de métier, des amis fraternels », *Les instituteurs : douze siècles d'histoire*, Paris, J.P. Delarge, 1980, p. 248-251.

Articles

CARDON-QUINT Clémence, D'ENFERT Renaud, « Militantisme et identité professionnelle enseignante : les associations de spécialistes en perspective », *Histoire de l'éducation*, n°142, 2014, p. 11-52.

CHANET Jean-François, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation,* n°115-116, 2007, p. 171-193.

FERRIER Jean, « L'école en milieu rural », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°10, 1996, p. 31-45.

FRAJERMAN Laurent, « L'engagement des enseignants (1918-1968): Figures et modalités », *Histoire de l'éducation*, n°1, 2008, p. 57-96.

GUTIERREZ Laurent, « La formation pédagogique des enseignants dans l'enseignement supérieur catholique questionnée par l'Éducation nouvelle. Le cas de l'institut supérieur de pédagogie de Paris (1941-1951) », *Histoire de l'éducation*, n°1, 2014, p. 175-192.

LEJEUNE Philippe, « Les instituteurs du XIXe siècle racontent leur vie », *Histoire de l'éducation*, n°25, 1985, p. 53-82.

5. Histoire des élèves

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

BÉNÉVENT Christine, BISARO Xavier, BOULAIRE Cécile, CHAPRON Emmanuelle, *Paroles d'élèves dans l'Europe moderne*, Turnhout, Brepols, 2020.

CASPARD Pierre (dir.), *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leurs évaluations 1720-1830*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1990.

DUBET François, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996.

GRÈZES-RUEFF François, LEDUC Jean, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours,* Paris, Armand Colin, 2007.

KROPT Jérôme, LEMBRE Stéphane, *Histoire des élèves en France. Volume 2. Ordres, désordres et engagements (XVIe – XXe siècles),* Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail*, Paris, ESF, 1994.

SIROTA Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

Articles

CAILLE Jean-Paul, KROP Jérôme, « Une source négligée de l'histoire des élèves : les panels d'élèves des années 1960 aux années 2000 », *Histoire de l'éducation*, n°151, 2019, p. 175-202.

CASPARD Pierre, « Les souvenirs d'anciens élèves, de la Renaissance à la fin de l'ancien régime scolaire », *Histoire de l'éducation*, n°151, 2019, p. 27-61.

CASTAGNET-LARS Véronique, « L'histoire des élèves en France du XVIe au XVIIIe siècle : des acteurs dans l'ombre des institutions scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018, p. 35-72.

CASTAGNET-LARS Véronique, CONDETTE Jean-François, « Pour une histoire renouvelée des élèves : placer l'élève au centre des analyses historiennes ? », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018, p. 9-34.

CONDETTE Jean-François, « Pour une histoire renouvelée des élèves (France, XIXe-XXIe siècles). Bilan historiographique et pistes de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018, p. 73-124.

CONDETTE Jean-François, CASTAGNET-LARS Véronique, « Écrire l'histoire des élèves : problèmes de sources et de méthodes », *Histoire de l'éducation*, n°151, 2019, p. 9-25.

SOUSSAN Michel, « Vie scolaire. Approche socio-historique », *Revue française de pédagogie,* n°83, 1988, p. 39-49.

6. Histoire des mouvements pédagogiques

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

BERGE André, GILBERT Robin, *« Pourquoi nouvelle ? Et en quel sens ? », Pour l'éducation nouvelle. Contre l'éducation nouvelle*, Nancy, Berger-Levrault, 1968.

BESSE Jean-Marie, *Ovide Decroly psychologue et éducateur*, Toulouse, Privat, 1982.

BISCHOF Christopher, *Teaching Britain: Elementary Teachers and the State of the Everyday, 1846-1906*, Oxford, Oxford University Press, 2019.

BOUSSION Samuel, GARDET Mathias, RUCHAT Martine, *L'Internationale des républiques d'enfants*, Anamosa, 2020.

CIBOIS Philippe, HOULON Jeanne, *La Source, école de la confiance*, Paris, Fabert, 2007.

DUVAL Nathalie, *L'école des Roches*, Paris, Belin, 2009.

GERBER Rémy, HAMELINE Daniel (dir.), *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle,* Genève, Université de Genève, coll. « Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie », n°25, 1981.

GIAGLIS Dimitrios, MOREL Marie-Odile, *Maria Montessori*, Toulouse, Privat, 1984.

HAMELINE Daniel *et alii*, *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang, 1995.

HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Bordas, 2002.

OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAVOYE Antoine, *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir,* Berne, Peter Lang, 2004.

TISDALL Laura, *A progressive education? How childhood changed in mid-twentieth-century English and Welsh schools*, Manchester, Manchester University Press, 2020.

Articles

AVANZINI Guy, « Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle », *Revue française de pédagogie*, n°1, vol. 143, 2003, p. 53-59.

GUTIERREZ Laurent, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, n°1, vol. 31, 2011, p. 105-136.

GUTIERREZ Laurent, « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle », *Carrefours de l'éducation*, n°1, vol. 31, 2011, p. 5-8.

GUTIERREZ Laurent, « La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, n°1, 2010, p. 29-42.

GUTIERREZ Laurent, « Les premières années du Groupe Français d'Education Nouvelle (1921-1940) », *Recherches & éducations*, n°4, 2011, p. 27-39.

GUTIERREZ Laurent, « L'Éducation catholique confrontée à la pédagogie nouvelle », *in*

HAENGGELI-JENNI Béatrice, HOFSTETTER Rita, « Pour l'Ere nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une « internationale de l'éducation » », *Carrefours de l'éducation*, n°31, 2011, p. 137-159.

HAMELINE Daniel, « Adolphe Ferrière (1869-1960) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée,* n°1-2, vol. XXIII, p. 379-406.

PEYRONIE Henri, « Être sociologue de l'éducation et militant pour une pédagogie nouvelle et populaire », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, n°52, 2019, p. 61-100.

RAYMOND Annick, « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) », *Carrefours de l'éducation,* n°1, 2011, p. 41-60.

ROBERT André D., « Une culture “contre” l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat ? », *Paedagogica Historica*, n°1 et 2, 2006, p. 99-116.

SAVOYE Antoine, GUEY Emmanuelle, « La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation Nouvelle ? », *Recherches & Éducations*, n°4, mars 2011, p. 41-51.

WAGNON Sylvain, « L'École Decroly de Saint-Mandé ou les vicissitudes de l'éducation nouvelle publique (1945-1985) », *Les Etudes sociales*, n°145, 2007, p. 59-70.

7. Histoire du mouvement et de la pédagogie Freinet

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

BARRE Michel, *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps. 1896-1936. Les années fondatrices*, tome 1, Mouans-Sartoux, Publication de l'Ecole Moderne Française, 1995.

BARRE Michel, *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps. 1936-1966. Vers une alternative pédagogique de masse,* tome 2, Mouans-Sartoux, Publication de l'Ecole Moderne Française, 1996.

BOCK Fabienne, *Enjeux politiques et débats pédagogiques. La formation du mouvement Freinet, 1920-1940*, thèse d'histoire, dir. Michelle Perrot, université Denis Diderot, Paris 7, 1978.

BRULIARD Luc, SCHLEMMINGER Gérald, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996.

CLANCHÉ Pierre, TESTANIÈRE Jacques (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1989.

DE COCK Laurence, *Une journée fasciste. Célestin et Elise Freinet, pédagogue et militants*, Marseille, Agone, 2022.

ECOLE-BOIVIN Catherine, *Mimi-Guillam. Cahier de vie d'une institutrice*, Paris, Presses de la Renaissance, 2010.

FONVIEILLE Raymond, *L'Aventure du mouvement Freinet. Vécue par un praticien-militant, 1947-1961*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1989.

MONDOLINI Jacques, *Les Enfants de Freinet*, Pantin, Le Temps des Cerises, 1996.

PEYRONIE Henri, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2013.

PEYRONIE Henri (dir.), *Freinet, 70 ans après : Une pédagogie du travail et de la dédicace ?,* Caen, Presses universitaires de Caen, 2000.

PEYRONIE Henri, *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*, Vanves, Hachette Education, coll. « Portraits d'éducateurs », 1999.

PIATON Georges, *La Pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat, 1974.

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres 1914-1945*, Paris, Perrin, 2017.

VERGNIOUX Alain, *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, coll. « Quæstiones », 2005.

Articles

AVANZINI Guy, FERRERO Marc, « Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement », *Bulletin de psychologie*, n°328, 1977, p. 455-467.

GO Henri Louis, « Élise Freinet, une pédagogue de l'art enfantin », *Carrefours de l'éducation*, n°1, 2016, p. 223-240.

RIONDET Xavier, « Elise Freinet : de l'expérience naturiste aux pratiques de l'Ecole Freinet », *Recherches & éducations*, n°8, 2013, p. 133-148.

RIONDET Xavier, « Rapports de force et crise de l'autorité dans le mouvement Freinet entre 1945 et 1968 », *Recherches en éducation*, n°49, 2022.

8. Histoire des pratiques pédagogiques

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

BECKER Howard S., Outsiders. *Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

BISHOP Marie-France, *« Racontez vos vacances… ». Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues…et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

CHARTIER Anne-Marie, *L'école et l'écriture obligatoire*, Paris, Retz, 2022.

CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2007.

CLANCHE Pierre, *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2009.

CLANCHE Pierre, DERBARDIEUX Éric, TESTANIERE Jacques (dir.), *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1999.

CLANCHE Pierre, *L'Enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, le Centurion, 1988.

FIGEAC-MONTHUS Marguerite (dir.), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours,* Paris, Honoré Champion, 2018.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, GROSPIRON Marie-Françoise, « La différenciation des pratiques enseignantes », *in* BAUTIER Élisabeth, BERNSTEIN Basil, BOURDIEU Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après*, Paris, La Dispute, 2017.

LAWN Martin, GROSVENOR Ian, ROUSMANIERE Kate, *Silences and Images : The Social History of the Classroom,* New York, Peter Lang, 1999.

MEIRIEU Philippe, « Émancipation », *Dictionnaire inattendu de Pédagogie*, Paris, ESF Sciences humaines, 2021.

Articles

CARON Guillaume, « L'émancipation comme finalité pédagogique en contexte scolaire », *Penser l'éducation*, n°50, 2022, p. 9-34.

CHARTIER Anne-Marie, « Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée », *Le Télémaque*, n°24, 2003, p. 81-110.

CHERVEL André, « Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales », *Histoire de l'éducation*, n°54, 1992, p. 13-38.

CHEVALIER Dominique, LEININGER-FREZAL Caroline, « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries », *Géocarrefour*, n°94, 2020.

DEPAEPE Marc, HENKENS Bregt, « Le défi du visuel dans l'histoire de l'éducation », *Paedagogica Historica*, n°6, 2000.

HÉRY Evelyne, « Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire », *Carrefours de l'éducation*, n°19, 2005, p. 93-105.

MATAGNE Patrick, « Aux origines de l'écologie », *Innovations*, n°18, 2003, p. 27-30.

VERRIER Christian, « Émancipation, auto-éducation existentielle », *Recherches & éducations*, n°16, octobre 2016, p. 49-60.

Table des illustrations

Figure 1- Lycée de Thann, « Klassenarbeit », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 6. 73

Figure 2- Jean-Luc, « Les élèves », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 9. 73

Figure 3 - Isabelle, « Il ne faut pas », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 21. 74

Figure 4 - Martine Couleau, « Le professeur », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 20 78

Figure 5 - Jean-Luc, « Le professeur », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 1. 79

Figure 6 - Anne-Marie, « La cabane », Gerbe adolescents : école ?, n°74, novembre-décembre 1974, p. 7. 80

Figure 7 - LE BOHEC Paul, « La musique au Congrès de Niort », Art enfantin, n°17-18, mai-juillet 1963, Archives de l'ICEM, p. 14. 101

Figure 8 - DELOBBE Georges, « Essais d'art dramatique libre », Art enfantin, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 8. 102

Figure 9 - PORQUET Madeleine, « De l'expression libre corporelle au jeu dramatique et à la Fête enfantine », Art enfantin, n°14-15, novembre-février 1963, p.1. 102

Figure 10 - QUARANTE Paulette, « Desseins et dessins », Art enfantin, n°34, mars-avril 1966, Archives de l'ICEM, p. 2. 104

Figure 11- [anonyme], « Editorial », Art enfantin, n°1, mars 1959, Archives de l'ICEM, p. 1. 104

Figure 12 - BERTRAND-PABON Jacquelines, « La lumière de tous les jours », Art enfantin, n°1, mars 1959, p. 5. 104

Figure 13 - FREINET Elise, « Comme une fleur qui s'ouvre », Art enfantin, n°31, septembre-octobre 1965, Archives de l'ICEM, p. 4. 105

Figure 14 - PORQUET Madeleine, « A la découverte de l'expression corporelle », Art enfantin, n°32-33, novembre-décembre 1965, Archives de l'ICEM, p. 2 106

Figure 15 - PORQUET Madeleine, « A la découverte de l'expression corporelle », Art enfantin, n°32-33, novembre-décembre 1965, Archives de l'ICEM, p. 2 106

Figure 16 - CAUX Jacques, « Statuettes d'argile », Art enfantin, n°39, mars-avril 1967, Archives de l'ICEM, p. 8. 107

Figure 17 - [anonyme], « A l'atelier de menuiserie », Art enfantin, n°66, mars-avril 1973, p. 17. 108

Figure 18 - ROBIC Hortense, « Tapisseries », Art enfantin, n°9, décembre 1961, Archives de l'ICEM, p. 7. 108

Figure 19 - ROBIC Hortense, « Tapisseries », Art enfantin, n°9, décembre 1961, Archives de l'ICEM, p. 7. 108
Figure 20 - Jean-Michel, « Poème », Gerbe adolescents : Créer pour vivre, n°65, janvier-février 1973, p. 6. 110
Figure 21 - Marie-Odile, [sans titre], Gerbe adolescents : Créer pour vivre, n°65, janvier-février 1973, p. 8. 111
Figure 22 - Catherine, « À la pointe de mon crayon », Gerbe adolescents : Créer pour vivre, n°65, janvier-février 1973, p. 10. 111
Figure 23 - Halima, [sans titre], Gerbe adolescents : Créer pour vivre, n°65, janvier-février 1973, p. 9. 112
Figure 24 - FASSOT Jean, "Nos vaches. Conte d'enfant", Art enfantin, n°29-30, mai-août 1965, Archives de l'ICEM, p. 9. 115
Figure 25 - Ecole Freinet de Vence, "Broderie sur laine", Art enfantin, n°38, janvier-février 1967, p. 4. 115
Figure 26 - Plan d'une classe-atelier ; Source : FREINET Célestin, L'École Moderne Française, Editions Ophrys, 1946, p. 49. 141
Figure 27 - FREINET Célestin, « L'organisation de la classe », Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur, n°5, septembre 1964, p. 6. 142
Figure 28 - FREINET Célestin, « L'organisation de la classe », Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur, n°5, septembre 1964, p. 9. 143
Figure 29 - Rouen, Munaé, n°1987.00851.19, Cahier de roulement, n°3, circuit n°6 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), p. 8. 146
Figure 30 - PORQUET Madeleine, « Congrès de Caen », Art enfantin, n°11-12, juin 1962, archives de l'ICEM, p. 1. 152
Figure 31- LE BOHEC Jeanne, « La musique au congrès de Niort », Art enfantin, n°17-18, mai-juillet 1963, archives de l'ICEM, p. 14. 153
Figure 32 - Plan de travail. Source : Mayenne, AdF, Cahier de roulement n°1, Côtes du Nord, 1958-1959, p. 15. 160
Figure 33 - Rouen, Munaé, n°0002.23520, L'écho du château, école de Château Lambert, n°7, mai 1961, p.2-3. 169
Figure 34 - Rouen, Munaé, n°0002.29006, Cocorico !, école de garçons de Rosny-sous-Bois, n°1, octobre 1950, p. 10-11. 170
Figure 35 - Rouen, Munaé, n°0002.4077, Les Amis de pierre folle, école publique de Saint-Priest-la-Feuille, n°4, février-mars 1951, p. 14-15. 171
Figure 36 - Rouen, Munaé, n°0002.23240, Echo des oies et des canards, école mixte de Munwiller, n°?, décembre 1956, p. 3. 171
Figure 37 - Rouen, Munaé, n°002.1561, « Notre coopérative », La fourmilière, école de Laubressel (Aube), n°9, Pâques 1951, p. 20. 201

Figure 38 - Rouen, Munaé, n°002.31162, « Résultats financiers de la fête de Noêl », La Gazette, école de Bazoncourt (Moselle), n°5, janvier 1970, p. 21. 202

Figure 39 - Rouen, Munaé, n°002.22959, « Nos correspondants », Val d'Agly, école d'Estagel (Pyrénées-Orientales), n°2, décembre 1954, p. 2. 218

Figure 40 - Rouen, Munaé, n°002.240, FOURNIER. L., L'écho du Bugey, école de Tenay (Ain), n°22, octobre 1950, p. 2. 224

Figure 41- PORQUET Madeleine, « Congrès de Caen », Art enfantin, n°11-12, juin 1962, Archives de l'ICEM, p. 1..... 232

Figure 42 - Rouen, Munaé, n°1987.00851.15, Cahier de roulement, n°13, circuit n°5 animé par Jeanne Vrillon (école d'Orchaise), 1968-1969, p. 22-23. 263

Figure 43 - Mayenne, AdF, Cahier de roulement – Étude du calcul vivant, Côtes du Nord, 1959-1960, p. 3..... 264

Figure 44 - Emmanuel, « Bipède », Gerbe adolescents : Et leurs mains fébriles, Supplément au numéro 71 d'Art Enfantin et Créations de mars-avril 1974, Archives de l'ICEM, p. 8. 294

Table des cartes

Carte 1 - Classes en France métropolitaine à l'origine des journaux scolaires d'élèves conservés au MUNAE, toutes années confondues, données issues des inventaires du MUNAE, réalisation personnelle : Google My Maps. 39

Carte 2 - Communes où sont localisées les classes Freinet (1945-1975) ayant produit les journaux scolaires conservés au Munaé et étudiés dans le corpus de sources, réalisation personnelle : Canva. . 40

Carte 3- Revenu moyen par habitant par département en France métropolitaine en 1955-1956, réalisation personnelle : OpenStreetMap..... 314

Carte 4 - Part du secteur économique "Pêche et agriculture" dans les départements de France métropolitaine en 1946. 315

Carte 5 - Part du secteur économique "Industrie et transports" dans les départements de France métropolitaine en 1946. 315

Carte 6 - Part du secteur économique "Tertiaires" dans les départements de France métropolitaine en 1946. 316

Table des matières

Avertissement **2**
Engagement de non-plagiat **3**
Remerciements **4**
Liste des abréviations **6**
Sommaire **8**
Introduction **9**
I. Présentation du sujet 13
Le mouvement Freinet 13
Les éducateurs et les éducatrices 14
Les élèves 15
Quelle école ? 17
Les expériences vécues 19
L'émancipation 21
Le cadre spatial étudié 25
La période étudiée 25
1945-1975 : quels contextes ? 27
II. État de la recherche 30
Histoire des mouvements pédagogiques 30
Histoire du mouvement et de la pédagogie Freinet 31
Quelle histoire des expériences scolaires ? 32
Vers une histoire des expériences vécues par les acteurs du mouvement Freinet 34
III. Les sources mobilisées 36
Comprendre les idées pédagogiques du mouvement Freinet 36
Les sources des expériences vécues des éducateurs et des éducatrices 37
Les sources des expériences scolaires des élèves 38
IV. Quelle démarche ? 42
Partie 1. Construire du sens, expérimenter la liberté : le mouvement Freinet comme processus d'émancipation individuelle des élèves et des éducateurs.trices **45**
Chapitre I. S'engager dans le mouvement Freinet : des éducateurs.trices porteurs d'un modèle de société entre trajectoires militantes, conceptions éducatives et rencontres fondatrices 45
I. Militer, agir, enseigner : une quête de cohérence entre convictions personnelles et pratiques professionnelles 46
Les expériences de guerres : vers une humanité à reconstruire 47
Des engagements pluriels : droits humains, droits sociaux et émancipation collective 50
Les vécus des engagements politiques et syndicaux comme ancrage identitaire 54
Des engagements laïcs : École publique et idéal républicain 60
Nouveaux enjeux, nouveaux engagements : l'exemple des causes écologiques 62
Engagements militants, vie personnelle, sphère familial, quelles frontières ? 64

Finalement, la cohérence des idéaux comme fondement de l'engagement pédagogique. 66

II. Le rejet de l'école traditionnelle des XIXe et XXe siècles comme moteur de l'engagement 68

Des expériences scolaires vécues enfant à l'engagement pédagogique 68

Une école qui ne fait plus sens : le malaise des enseignant.e.s entre contraintes scolaires et désengagement 72

Le mouvement et la pédagogie Freinet comme horizon de recomposition du sens professionnel et éducatif 82

III. Des expériences de rencontres fondatrices : techniques, praticiens et militant.e.s moteurs de l'engagement des éducateurs.trices 85

Le voir pour le croire : l'observation des techniques Freinet comme révélation 85

Des passeurs d'engagement : pairs, camarades et praticiens, rencontrer Freinet à travers ceux qui le pratiquent 86

Le rôle des sociabilités politiques, syndicales et associatives dans l'engagement Freinet 87

Rencontrer les figures du mouvement, faire l'expérience du collectif Freinet 89

Choc, émerveillement, révélation : les mots des éducateurs.trices pour dire ces rencontres fondatrices de l'engagement 91

Chapitre II. Mettre en œuvre des idéaux libérateurs : habiter l'école, se réapproprier le temps, expérimenter des pratiques de liberté 94

I. L'expression libre comme expérience fondatrice : diversité des techniques, textes libres et créations artistiques enfantines 94

La libération de la parole des enfants comme fondement des expériences pédagogiques 94

La multiplicité des outils d'expression comme condition de la libération 98

Une expérience existentielle libératrice 109

La « part du maître » à l'épreuve des doutes : entre liberté des enfants et exigences scolaires 119

La libre expression, vecteur d'une transformation des relations pédagogiques vécues au service de la libération individuelle 127

Entre doutes et questionnements : les éducateurs.trices faces aux limites et résistance de l'expression libre 130

Se libérer progressivement : l'expression libre et la reconnaissance de ses capacités d'enfant 133

II. Réorganiser le temps et l'espace traditionnel scolaire au cœur des expériences libératrices 135

A. Transformer l'espace pour libérer les enfants 136

Repenser l'organisation théorique de l'espace scolaire : de l'auditorium-scriptorium à la classe-atelier 139

La classe-atelier en pratique : entre appropriation et compromis 145

Des espaces en tension : composer avec les sureffectifs 147

Habiter des espaces contraints : fatigue et épuisement des éducateurs.trices 150

La Maison de l'Enfant : expérimenter un espace scolaire familier 151

Faire l'école dehors : la cour et le jardin comme espaces de vie et d'apprentissage 154

B. Redéfinir les temps scolaires : une liberté encadrée 158

III. Des idéaux émancipateurs confrontés aux réalités des expériences des années 1950 et 1960 : contraintes matérielles, limites économiques et discontinuités des parcours scolaires 164

Des expériences émancipatrices à l'épreuve des réalités économiques : éducateurs.trices et élèves entre adaptations, contraintes et débrouillardises 164

Vivre une pédagogie du temps long dans des expériences scolaires marquées par les ruptures 175

Partie 2. Apprendre et se former ensemble par l'expérience du collectif 194

Chapitre 3. La classe comme société enfantine : vivre, comprendre et habiter le monde de la seconde moitié du XXe siècle 194

I. Les coopératives scolaires : devenir acteur.trice de la vie collective et citoyenne 195

Rôles, responsabilités et conseil coopératif : apprendre à gouverner la classe, une première expérience politique 197

Élaborer, s'approprier et respecter les règles de la vie collective comme œuvre partagée 204

Au-delà des murs de la classe : les élèves, des citoyens solidaires du monde 209

Instruire, socialiser, émanciper : les coopératives scolaires entre formation de citoyens complets et transformations sociales limitées 210

II. Partir du vécu pour déplacer les frontières de l'expérience : des élèves « citoyens du monde » 213

Conscientiser son environnement et construire sa connaissance par l'étude du milieu .. 214

La correspondance interscolaire comme expérience de l'altérité et découverte du monde 217

III. Se présenter et se représenter : vivre la reconnaissance de ses capacités d'enfants et développer son esprit critique dans le mouvement Freinet 229

Être reconnu pour progresser : encouragements et valorisations des capacités enfantines 229

Observer, comparer et argumenter : former son jugement de citoyens 238

Chapitre 4. Les éducateurs.trices et le mouvement Freinet : permettre l'émancipation par des expériences collectives et formatrices 243

I. Rompre avec l'isolement professionnel : le mouvement Freinet comme espace de sociabilité enseignante 243

L'école rurale et la classe unique : une solitude professionnelle structurelle 243

Un isolement renforcé : entre indifférence, rejet voire hostilité des pairs 246

Construire des solidarités professionnelles au sein du mouvement Freinet 251

II. Le mouvement Freinet : s'élever au sein d'une communauté de formation 252

Les temps de rencontres entre pairs pour partager ses expériences 254

La correspondance, les cahiers de roulement, les circuits : une formation tout au long de l'année 260

Partie 3. Vivre un idéal émancipateur : entre aspirations et limites 268

Chapitre 5. Des éducateurs et des éducatrices conscients des déterminismes sociaux et des limites de leurs actions 268

I. Se confronter à la diversité des contextes et des réalités sociales enfantines 269

Composer avec les réalités des mondes ruraux et agricoles 269

Composer avec les réalités des milieux ouvriers et industriels 274

Le travail des enfants : un frein à l'émancipation ? 275

II. S'engager dans la réduction des inégalités socioculturelles 276

L'accès à la culture et aux loisirs : un enjeu d'inégalités ? 277

L'évolution des modes de vie, de nouveaux défis pour les éducateurs et les éducatrices 278

III. Des éducateurs.trices conscients du poids des réalités sociales sur les trajectoires enfantines : entre impuissance et redéfinition de l'idéal émancipateur 280

Chapitre 6. Les élèves issus des expériences scolaires Freinet : quelle compréhension du monde social, quelle conscience de leurs trajectoires ? 285

I. Les productions des élèves, révélatrices des perceptions enfantines du monde 286

Faire l'expérience d'un rapport sensible au monde et à la nature 286

L'ouverture au monde face à la persistance des représentations de l'altérité 288

Prendre conscience des conditions d'existence d'autrui 290

Développer un regard critique sur la société 291

II. Des élèves « Freinet » plus conscients de leurs trajectoires sociales et de leur place dans le monde 295

III. Les expériences Freinet : des effets durables dans les trajectoires d'anciens élèves ? 300

Conclusion 306

Un processus d'émancipation réel, mais toujours partiel 306

Une émancipation qui se construit dans et par le collectif 307

Des limites et des zones d'ombre de l'idéal 308

Ce que les expériences vécues donnent à voir 309

Plus largement, des perspectives à ouvrir 310

Approfondir et renouveler la recherche historique sur le mouvement Freinet et ses acteurs 311

En guise de note personnelle 312

Annexes 314

Annexe 1. Carte du revenu moyen par habitant par département en France métropolitaine en 1955-1956 314

Annexe 2. Secteur d'activité économique dominant par département en France en 1946 315

Bibliographie 317

1. Histoire sociale de la France 317

2. Histoire des enfants 317

3. Histoire de l'éducation et de l'école 318

4. Histoire des instituteurs 320

5. Histoire des élèves 321

6. Histoire des mouvements pédagogiques 322

7. Histoire du mouvement et de la pédagogie Freinet 323

8. Histoire des pratiques pédagogiques 324

Table des illustrations 326

Table des cartes 329

Table des matières 330

Résumé 334

Abstract 334

Résumé

S'émanciper à l'école. Expériences d'élèves et d'éducateurs.trices dans le mouvement Freinet en France (1945-1975)

Ce mémoire analyse les expériences vécues par les élèves et les éducateurs et éducatrices engagés dans le mouvement Freinet en France entre 1945 et 1975, à partir de sources produites directement par les acteurs : journaux scolaires, cahiers de roulement, correspondances et témoignages oraux. Dans un contexte de profondes transformations sociales et scolaires, la recherche articule trois axes. Elle montre d'abord que l'engagement dans le mouvement constitue pour les éducateurs une émancipation individuelle, traduisant leurs convictions humanistes et militantes en pratiques pédagogiques – expression libre, tâtonnement expérimental, réorganisation des rapports à l'autorité. Elle met ensuite en évidence la dimension collective de cet idéal : par la coopérative scolaire et la correspondance interscolaire, élèves comme éducateurs font l'expérience d'une citoyenneté vécue où l'émancipation individuelle ne se construit qu'en lien avec les autres. Elle confronte enfin cet idéal à ses limites, montrant que déterminismes sociaux, inégalités territoriales et résistances institutionnelles rendent l'émancipation toujours partielle. Loin d'être un résultat garanti, elle apparaît comme un processus dynamique et inachevé, suspendu à la tension permanente entre liberté individuelle et transformation collective du monde.

Mots-clefs : Expériences vécues, éducateurs, éducatrices, élèves, mouvement Freinet, pratiques pédagogiques, libération individuelle, émancipation collective.

Abstract

Emancipation at School: Experiences of Students and Educators in the Freinet Movement in France (1945-1975)

This thesis analyzes the experiences of students and educators involved in the Freinet movement in France between 1945 and 1975, drawing on sources produced directly by the participants: school newspapers, daily logs, correspondence, and oral testimonies. Within a context of profound social and educational transformations, the research focuses on three main areas. First, it demonstrates that involvement in the movement constituted a form of individual emancipation for educators, translating their humanist and activist convictions into pedagogical practices—free expression, experimental trial and error, and a reorganization of their relationship with authority. She then highlights the collective dimension of this ideal: through the school cooperative and inter-school correspondence, students and educators alike experience lived citizenship where individual emancipation is built only in connection with others. Finally, she confronts this ideal with its limitations, demonstrating that social determinisms**,** territorial inequalities, and institutional resistance render emancipation always partial. Far from being a guaranteed outcome, it appears as a dynamic and unfinished process, suspended in the constant tension between individual freedom and the collective transformation of the world.

Keywords: Lived experiences, educators, students, Freinet movement, pedagogical practices, individual liberation, collective emancipation.