L'idée de pédagogie scientifique chez Freinet

The idea of a scientific pedagogy in Freinet's work

Baptiste Jacomino

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7345>

DOI : 10.4000/ree.7345

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Baptiste Jacomino, « L'idée de pédagogie scientifique chez Freinet », *Recherches en éducation* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7345> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7345>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'idée de pédagogie scientifique chez Freinet

Baptiste Jacomino¹

Résumé

Il y a chez Freinet une critique radicale de la science. Mais le pédagogue propose aussi une pédagogie scientifique. Il présente cette pédagogie scientifique idéale comme délivrée de toutes les illusions dans lesquelles la science était enfermée. Il imagine une science intuitive capable de saisir le mouvement de la vie et orientant parfaitement l'action du pédagogue. Freinet voile ainsi la carence de savoir constitutive de toute situation pédagogique. Mais, même s'il masque cette spécificité épistémologique de la pédagogie, Freinet propose des techniques pédagogiques qui permettent d'affronter cette carence de savoir et qui sont une des alternatives possibles à l'impasse dans laquelle l'idée de pédagogie scientifique nous conduit.

Il y a dans les écrits de Célestin Freinet une apparente contradiction entre sa condamnation de la science et sa volonté de fonder une pédagogie scientifique. Le pédagogue dénonce régulièrement une science pédagogique qui lui paraît illusoire et, plus généralement, le scientisme et la science. Mais il veut aussi travailler à l'avènement d'une pédagogie scientifique. Alain Vergnioux (2005, p.61-62) a pointé ces deux orientations dans les ouvrages et les articles de Freinet et il y a vu une contradiction.

Nous proposons une lecture quelque peu différente. Nous ne nions pas que Freinet attaque parfois une science qu'il défend ailleurs. Mais nous voulons attirer l'attention sur certains propos par lesquels il échappe à cette contradiction. Il imagine, dans son *Essai de psychologie sensible* (Freinet C., 1994, volume 1, p.330), une pédagogie scientifique qui échappe aux critiques de la science qu'il formule par ailleurs en ce qu'elle comprend une approche intuitive, sensible au battement de la vie et à ses sinuosités. Cette pédagogie scientifique nouvelle ne sera plus aveugle à la réalité fondamentale que la science avait jusqu'alors ignorée : le mouvement de la vie. L'enfant deviendra parfaitement transparent pour le maître. Le pédagogue sera donc délivré de la « carence de savoir » (Fabre, 2002, p.108) à laquelle il est sans cesse confronté. Cela revient à supposer que cette carence n'est pas constitutive de toute posture proprement pédagogique mais qu'elle est simplement due à une imperfection provisoire et surmontable. Entre science et pédagogie, il n'y aurait donc pas un « hiatus » (Fabre, 2002, p.108) irréductible mais un écart que le progrès et la transformation de la science feront disparaître.

Le « hiatus » est pourtant définitif. Freinet ne peut l'ignorer qu'en masquant la « carence de savoir » que suscite la liberté de l'enfant et en négligeant la différence entre une science qui établit des lois générales et une pédagogie qui a affaire à des situations singulières. Ce que Freinet ne pense pas, c'est une spécificité épistémologique de la pédagogie.

Il n'en propose pas moins une approche proprement pédagogique. Certaines techniques Freinet permettent d'éduquer des enfants qui ne sont pas des machines parfaitement transparentes sans renoncer à prendre en compte leur liberté et leur singularité. Nous nous pencherons ici, à titre d'exemple, sur une de ces techniques : l'écriture libre.

L'étude de l'idée de pédagogie scientifique chez Freinet nous conduit donc à pointer un décalage entre des propos théoriques de Freinet et certaines techniques pédagogiques qu'il a défendues. Freinet s'est voilé une singularité épistémologique essentielle du travail pédagogique tout en proposant des techniques pédagogiques adaptées à cette singularité.

¹ Chargé de cours à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique (ISFEC) de Marseille et de Montpellier.

1. Condamnations de la science

Par bien des aspects, Freinet apparaît comme un pédagogue en marge de l'Education nouvelle. Sur bien des points, il s'inspire, souvent explicitement, des pédagogues de l'Education nouvelle. Mais il s'en écarte aussi pour proposer une Education nouvelle du pauvre, adaptée au milieu dans lequel il se trouve. Et il reproche à de nombreux représentants de l'Education nouvelle de défendre une science pédagogique qui lui paraît illusoire.

Cette accusation apparaît plusieurs fois dans son œuvre. Elle est clairement formulée lorsque le conflit entre Freinet et le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) se radicalise dans les années 1950. Le pédagogue est attaqué par de nombreux membres communistes du GFEN. Il leur répond en les présentant, en particulier, comme les partisans « *d'une science pédagogique qui n'existe que dans leurs livres* ». (Testanière, 1989, p.77).

Cette accusation n'est pas isolée dans l'œuvre de Freinet, même si elle est exceptionnellement synthétique et explicite. En préférant une « méthode naturelle de lecture » à la méthode globale de Decroly qui l'inspire, Freinet oppose à une certaine rigidité scientifique une alternative plus soucieuse des irréductibles sinuosités de la vie. Et, même si la formule « pédagogie scientifique » n'est pas utilisée, c'est bien ce à quoi Freinet semble s'opposer quand il critique la pédagogie Montessori en ces termes (Freinet C., 1969, p.27) : « *Les méthodes les plus perfectionnées – celle de Mme Montessori par exemple – n'ont pas envisagé la vie de l'enfant dans sa complexité diverse, mais une éducation systématique qui limite le tâtonnement à un certain nombre d'activités bien définies, préparées et prévues à l'avance par l'éducateur.* »

Ce dont Freinet se démarque, c'est de la « pédagogie scientifique » que tant de pédagogues de l'Education nouvelle ont prétendu construire. Claparède et Binet, par exemple, ont voulu substituer à une pédagogie du bon sens, de la routine ou du tâtonnement, une pédagogie expérimentale fondée sur une méthode scientifique. Cette « *pédagogie scientifique refuse aussi bien l'appui sur la tradition que la valorisation de l'initiative et l'invention individuelles (ce que l'on appelle l'art), au profit de méthodes réputées exactes et en tout cas sanctionnées par les savants* ». (Blais, Gauchet, Ottavi, 2003, p.96). Au contraire, Freinet n'a cessé de revendiquer l'inscription de ses méthodes dans un processus de tâtonnement expérimental et il a proposé de nombreuses initiatives personnelles.

La critique de la « pédagogie scientifique » s'inscrit, chez Freinet, dans une condamnation plus large de la science en général. Alain Vergnion a étudié les images de la science dans les écrits de Freinet. Il n'est pas utile de reprendre ici l'ensemble de ses analyses. Nous les résumerons en disant que, dans *L'Education du travail*, tout particulièrement, Freinet oppose l'art du rebouteux à celui du médecin et dénonce une science orgueilleuse qui « *tente de substituer son ordre et ses lois aux desseins mystérieux d'une vie dont le processus et les buts nous dominent et nous dépassent.* » (Vergnion, 2005, p.53). « *Ils ont cru, écrit Freinet, vos hommes de science, vos philosophes, vos pédagogues qu'il était possible de prendre les êtres humains comme ils se saisissent de la matière brute, de les malaxer dans leurs laboratoires, de les combiner pour d'autres vies, comme ils créent les alliages.* » (p.54). La science, en somme, ignore les desseins mystérieux de la vie et, plutôt que de reconnaître cette limite, elle l'ignore et la franchit. Elle traite alors les êtres humains comme s'il s'agissait de matière brute. Or, il y a en l'homme quelque chose qui échappe à la fixité des choses et qui ne peut dès lors pas être réduit aux déterminismes prétendument établis par la science. Freinet ne nomme pas clairement ce qui sépare l'homme de la chose. Sans doute songe-t-il à une complexité du vivant dont la science ne pourrait venir à bout.

En formulant ainsi sa critique de la science, Freinet rejoint un certain courant d'inspiration bergsonienne. Une des thèses fondatrices de la pensée de Bergson est que « *le déterminisme est un principe de méthode pour la science, un principe heuristique et non un principe ontologique qui rendrait compte de toute la réalité. Il incite la science à éliminer tout ce qui est intérieur, spontané et imprévisible, pour n'extraire de la chose que ce qui peut s'exprimer*

mécaniquement. » (Desesquelles, 2011, p.36). Dès lors, la science tend à traiter l'humain comme la matière inerte en masquant ce qui les différencie.

Cette part de l'héritage bergsonien a influencé de nombreux auteurs du premier XX^e siècle. Il n'est pas impossible que Freinet ait puisé une part de sa réflexion chez Bergson lui-même ou, chez certains lecteurs de Bergson appartenant au mouvement de l'Education nouvelle, comme Ferrière. Ce qui est certain, c'est que la critique de la science que Freinet formule n'est pas nouvelle au sein de ce mouvement pédagogique. Remarquons, en particulier, que Maria Montessori, à qui Freinet reproche un certain aveuglement scientifique, accuse elle aussi la science de son temps d'ignorer le mouvement fondamental qui se cache derrière les apparences observables. Comme Freinet, elle condamne une science qui cloisonne, isole des éléments et ignore l'élan d'ensemble. Elle cite ces propos d'un ingénieur anglais en disant qu'elle les approuve : « *En psychologie, nous étudions les recherches expérimentales les plus modernes. [...] Ces investigateurs [les psychologues] me semblent des personnes qui regardent un arbre en ne remarquant que les formes extérieures les plus évidentes [...]. Cependant, dans l'arbre, il y a la structure fondamentale qu'ils n'ont pas même commencé à relever, et, en découvrant celle-ci, toutes les choses externes se seraient expliquées, les détails auraient diminué alors d'importance ; surgissant d'une seule racine, ils auraient pu être tout au moins classifiés d'une manière très simple.* » (Montessori, 2007, p.64-65).

Cependant, contrairement à Freinet, Montessori ne s'appuie pas sur cette critique pour prononcer une condamnation radicale de la science. Les lignes que nous avons citées se trouvent, d'ailleurs, dans un ouvrage intitulé *Pédagogie scientifique*. Contrairement à Freinet, elle y défend une perspective toujours explicitement présentée comme « scientifique ». Elle écrit, par exemple, ceci (p.71) : « *Celui qui parle aujourd'hui de liberté dans l'école doit, en même temps, exposer des objets, pour ainsi dire un appareil scientifique apte à le rendre possible.* » Montessori prône l'observation scientifique de l'enfant à l'école. Le maître doit selon elle s'inspirer des sciences expérimentales et des méthodes d'observation (p.117).

Freinet, au contraire, oppose souvent à une science radicalement rejetée un bon sens paysan qui lui paraît plus efficace (Vergnioux, 2005, p.52). Mathieu, par exemple, le célèbre personnage que Freinet utilise comme porte-parole dans de nombreux textes, incarne une sagesse et une prudence enracinées dans la tradition populaire rurale et souvent opposées aux défaillances du savoir médical ou du savoir scientifique que représente le personnage de Monsieur Long (Freinet C., 1994, volume 1).

Ce n'est pas seulement la science qui est alors condamnée, mais aussi le scientisme qui prétend fonder le progrès et la civilisation sur la méthode et le savoir scientifiques. C'est bien au scientisme que Mathieu fait allusion quand il répond en ces termes à Monsieur Long (volume 1, p.43) : « *Vous parliez de la science, Monsieur Long, de ce dieu nouveau qui doit apporter aux hommes une raison de vivre et le moyen aussi de réaliser la destinée qu'ils n'ont pu jusqu'à ce jour qu'imaginer ou espérer [...]. Mais, hélas, il s'agit encore là d'un idéal après lequel nous courons, d'une insaisissable clarté que nous poursuivons obstinément, tel cet oiseau bleu qu'on croit saisir et tenir dans ses mains et qui s'échappe sans cesse, plus avant. Il faudrait toujours dire : la science humaine, pour en marquer la faillibilité et la relative impuissance.* »

Monsieur Long est, dans le même temps, le représentant de la « pédagogie traditionnelle » à laquelle Freinet s'oppose. Ce personnage semble symboliser à la fois le scientisme et la pédagogie d'inspiration positiviste, un certain héritage d'Auguste Comte et de Jules Ferry dont l'école porte encore souvent la trace à l'époque où Freinet écrit.

2. Des contradictions ?

Cependant, si Freinet oppose à la science une critique radicale, on trouve aussi chez lui un véritable désir de construire une pédagogie scientifique. Alain Vergnioux souligne dans son

étude cette tension entre des « *pôles antagoniques : volonté de fonder une pédagogie scientifique et dénonciation de la science, y compris de la "science pédagogique", qualifiée alors de "pseudo-science".* » (Vergnion, 2005, p.61). Ce n'est, d'ailleurs, qu'une des nombreuses tensions du même type qui hantent les écrits de Freinet et que Vergnion distingue en les présentant comme des « contradictions » (p.62).

Comment ne pas reconnaître, en effet, que Freinet prend le contre-pied de ses condamnations de la science quand il défend, par exemple, une pédagogie inspirée de la méthode expérimentale de Claude Bernard ? Il écrit, par exemple, ceci : « *Les éducateurs qui acceptent aujourd'hui de s'essayer à la rénovation de leur enseignement feraient bien de relire Cl. Bernard et de méditer sur la méthode scientifique qu'il recommande. Car, dans aucune corporation peut-être, on n'en est si éloigné que dans l'enseignement.* » (Freinet E., 1977, p.178).²

Toutefois, on trouve aussi dans l'avant-propos à l'*Essai de psychologie sensible* un passage dans lequel Freinet ne se contente pas de défendre la science qu'il condamne ailleurs. Il propose bien alors une pédagogie scientifique. Mais il semble vouloir élargir considérablement le champ de la science. Il s'agit d'échapper ainsi aux impasses dans lesquelles est enfermée la pédagogie scientifique qu'il condamne.

« *Tel sera l'éducateur de demain, écrit-il, connaissant sa machine – en l'occurrence l'enfant – non seulement parce qu'il serait en mesure d'en décomposer théoriquement et d'en nommer les aptitudes et les mouvements, mais parce qu'il la sentirait vivre et qu'il serait soulagé, apaisé lorsque le jeune organisme fonctionnerait à la perfection, sans heurts suspects, avec un roulement doux et un rendement maximum. Il décèlerait d'emblée les frictions anormales, les impuissances accidentelles, les ratés et les échecs. Il serait à l'écoute attentive du battement de la vie pour distinguer, à travers la complexité des cliquetis, l'origine réelle – et matérielle – de la panne qui se prépare. [...] Si, par nos efforts, nous parvenons à posséder cette compréhension originelle, nous aurons comme un fil d'Ariane qui nous permettra en toutes occasions de mieux comprendre le comportement des enfants et des hommes, et donc de réagir plus sagement en évitant du moins des erreurs parfois irréparables qui entravent la montée ardente de l'être.* » (Freinet C., 1994, volume 1, p.330).

Freinet n'utilise pas ici le mot « science ». Mais il semble bien que ce dont il parle soit une science. En effet, il s'agit de connaître l'enfant comme on connaît une machine. La métaphore utilisée suggère que le pédagogue aura une conscience parfaitement claire de tous les déterminismes à l'œuvre chez l'enfant. L'élève devenu transparent laissera apparaître tous ses rouages complexes, leur articulation et leur mouvement. Cette connaissance parfaite doit être mise au service de l'action pédagogique afin de rendre l'erreur impossible. Cette pratique délivrée de tous les maux par la science est bien une pédagogie scientifique.

Elle échappera, si l'on en croit Freinet, aux impasses dans lesquelles la science l'enfermait jusqu'alors. En effet, la science imaginée par Freinet est sensible au battement de la vie, aux frictions accidentelles, à la complexité. Elle ne traite donc plus l'humain comme l'inerte. Elle n'est plus enfermée dans une rigidité et une généralité qui la condamnent à n'exister que dans les livres.

En défendant cette science rêvée, Freinet ne tombe donc pas dans la contradiction dans la mesure où il imagine une science délivrée des illusions qui aveuglent selon lui la science de son temps. Il s'agit d'une science qui n'est plus une science en ce qu'elle est bien davantage qu'une science, une connaissance parfaite à la fois du général et du singulier, parfaitement transposable

² Faut-il voir dans cette critique des pédagogies non scientifiques l'influence du matérialisme scientifique cher aux marxistes ? On peut être tenté de le penser. Freinet a milité au sein du Parti Communiste Français jusque dans les années 1950 et il voulait construire une « école du prolétariat » (Peyronie, 1999, p.69). Peut-être a-t-il voulu appliquer au champ pédagogique l'exigence de scientificité que les marxistes prétendent opposer aux socialistes dits « utopistes ». Toutefois, Freinet ne mentionne jamais explicitement un projet de ce type. Son souci de la scientificité trouve sans doute plutôt sa source dans l'Education nouvelle, chez Ferrière tout particulièrement, et dans certaines influences behavioristes explicitement revendiquées (Jacomino, 2011, p.187). Ajoutons que si le marxisme a pu avoir une influence sur la pensée de Freinet, le pédagogue a aussi été influencé par le courant libertaire (Peyronie, 1999, p.21), moins soucieux de scientificité.

en une pratique qui n'existerait pas que dans les livres. Et, contrairement à Claparède ou Binet, Freinet ne propose pas d'appliquer immédiatement une pédagogie scientifique qui exclurait le tâtonnement et l'initiative. Il imagine, au contraire, que l'on parviendra à cette pédagogie scientifique plus tard à force de tâtonnements et d'initiatives coopératives. Freinet ne cesse, en effet, de revendiquer un recours au tâtonnement expérimental et il invite à un effort collectif (Freinet C., 1994, volume 1, p.330) en vue d'une science pédagogique future.

La pédagogie scientifique qui se dessine ainsi dans l'œuvre de Freinet correspond globalement à ce que Raymond Buyse a appelé « pédagogie expérimentée ». Pendant l'entre-deux-guerres, le fondateur du Laboratoire de pédagogie expérimentale de Louvain proposait ainsi (Buyse, 1935, p.49) *« de désigner par l'épithète "expérimentée" cette tendance, si à la mode dans les milieux avancés, à vivre intensément, généreusement, l'œuvre d'éducation considérée comme la grande "aventure sociale" [...]. Dans sa partie théorique, ce mouvement se prétend, sans modestie, scientifique ; mais il faut entendre qu'il s'inspire surtout des conclusions osées ou des hypothèses hasardeuses des sciences connexes de la pédagogie [...]. Il ne s'agit en fin de compte que d'analogies plutôt vagues ou d'à-peu-près inconsistants. Ce que, le plus souvent, nous y percevons, c'est une redoutable confusion entre la science expérimentale et une sorte de philosophie, dite scientifique, qui n'est en rien de la science. »* Ces mots de Raymond Buyse ne sont pas seulement une proposition de catégorisation. Ils contiennent aussi un jugement de valeur négatif formulé au nom de la pédagogie expérimentale à l'égard d'une pédagogie perçue comme fausement scientifique. Comme le note Daniel Hameline (1993) dans son commentaire du texte de Raymond Buyse, c'est sans doute la pédagogie de Ferrière qui est ainsi visée. Mais il nous semble que l'on peut reprendre l'épithète « expérimentée » pour désigner la pédagogie scientifique à laquelle Freinet invite, à la suite de Ferrière. Ferrière est l'un des pédagogues dont Freinet s'est senti le plus proche (Hameline, 1999). Comme lui, il rêve d'une pédagogie qui se dit scientifique mais qui est bien autre chose et bien davantage qu'une science. En cela, elle diffère radicalement de la pédagogie expérimentale défendue par Raymond Buyse, qui prétend s'en tenir à des démarches strictement scientifiques, inspirées de la médecine expérimentale de Claude Bernard.

3. Peut-on délivrer la pédagogie de son insoutenable légèreté ?

Ce que Freinet masque en proposant une pédagogie qui se veut scientifique, c'est une singularité de la posture pédagogique. Il voile, tout d'abord, l'opacité que suscite pour le maître la liberté de l'enfant. Le geste par lequel l'élève se saisit des apprentissages pour faire œuvre de lui-même ne saurait être parfaitement prévisible et discernable. L'acte libre échappe, par définition, à tous les déterminismes à l'œuvre dans l'enfant-machine. Peut-il être décelé de façon sûre et définitive par l'intuition d'un pédagogue idéal attentif aux battements de la vie ? Il est bien difficile de dire ce qu'un tel maître est capable de percevoir puisqu'il s'agit d'un personnage rêvé plutôt qu'observé. Mais on voit mal comment on pourrait clairement distinguer chez l'enfant ce qu'il fait librement de ce en quoi il est agi.

Ajoutons que le pédagogue n'est pas, ou du moins pas seulement, celui qui voit et comprend, mais aussi et surtout celui qui éduque. L'observation n'a de valeur pour lui qu'en ce qu'elle permet une éducation. Or, même s'il avait le pouvoir de déceler l'émergence d'un acte véritablement libre, le maître ne saurait en garantir l'avènement. La liberté de l'enfant peut bien être interpellée, mais on ne saurait la déclencher mécaniquement (Soëtard, 2002, p.69). Elle échappe à l'emprise du maître et oppose à la perspective éducatrice une opacité largement irréductible. On ne saurait déterminer de façon claire et définitive les moyens nécessaires et suffisants pour susciter un acte libre de l'enfant. En imaginant une pédagogie scientifique, Freinet masque cet obstacle. Il suppose qu'une connaissance parfaite de l'enfant, elle-même impossible, donnerait lieu à une action parfaite. Il suggère qu'une transposition de la connaissance en action pourrait s'opérer sans problème, comme si la perspective de l'action ne suscitait pas une inévitable opacité dès lors que l'on agit en relation avec des êtres libres. La

liberté suscite, en somme, une double carence de savoir que l'on ne peut combler. Elle est à l'origine d'une lacune pour la connaissance et d'une incertitude pour l'action.

L'idée de pédagogie scientifique voile, en outre, le hiatus qui sépare la science, qui établit des lois générales, en isolant des lois et des facteurs, et la pédagogie qui a affaire à des situations singulières. Freinet accusait la pédagogie scientifique de son temps de n'exister que dans les livres. Ce reproche peut être fait à toute pédagogie scientifique, même celle qu'il imagine. Le pédagogue se trouve toujours dans une situation de « crise » (Fabre, 2002, p.108). « *Pour prendre l'exemple d'un fait de violence dans une enceinte scolaire, [écrit Michel Soëtard] : est-ce la conséquence de déterminations sociales, ou bien la cause doit-elle être cherchée dans un comportement psychologique agressif, ou encore dans une carence affective, ou simplement dans l'ennui que traîne le jeune au milieu d'un système éducatif qui lui est devenu étranger ?* » (Soëtard, 2002, p.53). Le pédagogue est au carrefour de ces hypothèses et de bien d'autres encore. Même l'intuition la plus développée ne saurait lui garantir qu'il s'appuiera sur la bonne interprétation pour agir. Il fait face à une situation à la fois complexe et singulière que la science, même ce mélange de science et d'intuition subtile qu'imagine Freinet, ne peut rendre parfaitement transparente.

Et, une fois encore, l'opacité est d'autant plus grande que le maître ne prétend pas seulement observer et expliquer mais veut aussi éduquer. S'il ne peut savoir avec certitude ce qui détermine la situation dans laquelle il se trouve, il ne peut pas non plus déterminer sans prendre de risque le ressort auquel il doit recourir pour éduquer dans une telle situation.

La pédagogie scientifique idéale imaginée par Freinet est impossible. On ne peut délivrer le pédagogue de la carence de savoir qui caractérise toute situation pédagogique. L'élève ne sera jamais une machine transparente et la posture pédagogique fera toujours face à l'incertain et à l'indécidable. La pédagogie est condamnée à une « insoutenable légèreté » (Meirieu, 1995 ; Fabre, 2002) et c'est sans doute la raison pour laquelle de nombreux auteurs, comme Freinet, ont voulu y échapper en imaginant une impossible pédagogie scientifique.

4. L'écriture libre : une technique pédagogique

Cependant, tout en masquant, dans le texte qui nous occupe, la singularité de la posture pédagogique, Freinet propose des techniques qui semblent témoigner d'un travail proprement pédagogique. Il s'agit, en particulier, de prendre en compte la résistance singulière à laquelle le projet du maître se heurte sans attendre vainement une situation délivrée de toute opacité.

Philippe Meirieu (1995) appelle « moment pédagogique » ce fondement généalogique de toute posture spécifiquement pédagogique qu'est la rencontre entre le projet éducatif d'un maître et la résistance d'un élève. Chaque situation pédagogique s'enracine dans ce « moment », qui est un problème fondateur. La pédagogie scientifique imaginée par Freinet offrirait au maître une connaissance parfaite de l'enfant qui, sans évacuer le problème de la résistance, rendrait du moins cette résistance parfaitement transparente. Mais le pédagogue ne disposera jamais d'une telle science et la science ne suffira jamais à éduquer.

Il ne peut être question pour autant d'ignorer la résistance des élèves. Ce serait renoncer à la pédagogie elle-même en esquivant le problème qui la fonde. Une des questions qui se posent dès lors inévitablement au pédagogue est la suivante : comment agir sans se voiler ni la carence de savoir ni la résistance singulière qu'oppose chaque élève ?

Les techniques Freinet se présentent souvent comme des outils pour affronter cette double problématique. En recourant à l'écriture libre, par exemple, Freinet propose aux élèves une tâche qui permet de faire avec l'opacité caractéristique de la situation pédagogique. L'écriture libre permet de prendre en compte la liberté et la complexité singulière de chaque enfant sans en avoir un tableau abouti.

« *Le texte libre [écrit Alain Vergnoux à la lecture de Freinet] est d'abord l'expression libre d'un sujet. L'enfant doit pouvoir écrire, toutes affaires cessantes, quand il en éprouve le besoin, sur un coin de table le soir, sur ses genoux, au retour d'une promenade...* » (Vergnoux, 2005, p.94). L'enfant n'est pas contraint d'écrire. Il peut le faire quand bon lui semble. La carence de savoir à laquelle le pédagogue fait face n'est pas comblée. Mais le problème peut sembler résolu dès lors que c'est l'élève lui-même qui se tourne librement vers l'écriture, sans que le maître ait à discerner ou à déclencher l'acte libre qui s'opère. Il resterait à savoir si l'écriture libre est toujours véritablement libre, si l'enfant qui écrit n'est pas agi par des déterminismes divers, si c'est vraiment le sujet libre qui s'exprime dans ces textes. Le recours au texte libre ne saurait garantir que chaque élève est pleinement libre. Cette technique se présente comme une réponse possible et nécessairement imparfaite au souci de prendre en compte la liberté malgré l'opacité.

Elle a pour fonction, en outre, de fonder les apprentissages sur les intérêts singuliers et complexes de chaque élève. Chaque enfant pourra satisfaire ses aspirations originales par une écriture délivrée de la contrainte. Sans avoir une connaissance parfaite de ces « complexes d'intérêt », le maître pourra les prendre en compte. Le recours à cette technique n'abolit pas les problèmes auxquels le pédagogue est confronté dès lors qu'il veut répondre à la résistance singulière de chaque élève. Peut-on éviter une part de transmission dans l'apprentissage de l'écriture ? Peut-on s'exprimer pleinement sans avoir bénéficié de cette transmission, si, du moins, il est possible de s'exprimer pleinement ? Ce sont quelques-unes des questions que l'écriture libre suscite chez celui qui veut l'utiliser pour satisfaire les besoins originaux d'un élève. Une fois encore, le texte libre n'est pas une solution définitive aux problèmes pédagogiques que nous avons pointés mais une manière d'affronter avec un même outil une double problématique.

5. Décalages

Freinet présente très explicitement l'écriture libre comme une technique favorable à l'expression libre des élèves et comme un moyen de répondre à chaque « complexe d'intérêts ». « [...] *ce texte qui a été choisi librement, [écrit Freinet] nous allons tous ensemble le mettre au point pour en faire une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qu'elle a d'unique, d'original et de profondément humain* ». (Vergnoux, 2005, p.100). Le groupe et le maître viennent au service de chaque élève pour l'aider à donner forme à ce qui est l'expression d'une liberté et d'une singularité. Suivant une ligne héritée de l'Education nouvelle, Freinet inscrit l'écriture libre dans une perspective puérocentriste. Il s'agit de fonder les apprentissages sur les aspirations spontanées et singulières de chaque enfant en leur offrant un lieu d'expression : le texte libre, qui est en même temps un lieu d'apprentissage. Si cette fonction de l'écriture libre est clairement revendiquée par Freinet, il ne pointe jamais la valeur qu'a cette technique pour un pédagogue contraint à agir dans la carence de savoir. Peut-être a-t-il perçu, ne serait-ce que confusément, cette fonction de l'écriture libre, mais il n'en fait jamais clairement mention dans ses écrits théoriques. Ce que l'écriture libre offre au pédagogue excède donc ce que Freinet en dit dans son œuvre théorique. Il y a un décalage entre la technique et la théorisation qui en est faite.

En présentant l'écriture libre comme un moyen de fonder les apprentissages sur les aspirations singulières de l'élève, Freinet se place dans une posture proprement pédagogique. Il offre une issue à l'opposition frontale et stérile entre le désir d'éduquer du maître et la résistance de l'élève. Mais il laisse dans l'ombre une autre caractéristique spécifiquement pédagogique de cette technique en ne pointant pas le recours qu'elle offre pour affronter la carence de savoir. Il y a une faille dans sa pédagogie, si l'on entend par « pédagogie », avec Jean Houssaye, « *l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne* ». (Houssaye, 1994, p.11). La théorie ne recouvre pas toutes les dimensions de la pratique. Elle masque même, chez Freinet, certaines fonctions pédagogiques essentielles de cette pratique.

Faut-il y voir le symptôme d'un déni, le refus d'accepter les ténèbres auxquelles le pédagogue est sans cesse confronté ? Ce qui est certain, c'est que Freinet voile l'existence de cette carence de savoir en ne disant pas ou en ne voyant pas que l'écriture libre permet d'y répondre, et il va jusqu'à imaginer la disparition de toute opacité dans la situation pédagogique quand il esquisse une pédagogie scientifique idéale dans son *Essai de psychologie sensible*.

Freinet parvient donc à léguer de véritables outils pédagogiques tout en se masquant certaines spécificités épistémologiques de la pédagogie. Ce n'est pas la seule faille dans la théorie pédagogique construite par Freinet. Bernard Schneuwly a souligné un écart entre la technique du texte libre et la théorisation qui en est faite par Freinet (Schneuwly, 1999 ; Fabre, 2000, p.50 ; Jacomino, 2011, p.137). Il note que l'écriture libre et le débat sur les textes en vue de leur impression permet de développer chez l'élève une disposition au contrôle interne (Schneuwly, 1999, p.315). Tandis qu'à l'oral la régulation est essentiellement externe, à l'écrit elle est appelée à devenir interne. A l'oral, le jeu des échanges, des questions et des réponses, conditionne et structure la genèse du discours. A l'écrit, l'enfant écrivain va devoir imaginer et prendre en compte des réactions qui ne sont ni certaines ni immédiates. Parce que le texte libre est lu et relu en classe par des interlocuteurs immédiats, parce qu'il peut s'appuyer parfois sur une première version orale, le « texte libre » sert d'intermédiaire entre la posture du locuteur et celle de l'écrivain. Mais cette fonction de l'institution qui entoure le texte libre n'est pas théorisée par Freinet. Au contraire, dans ses écrits théoriques, il « *naturalise et fige les processus psychiques et leur développement, [...] individualise voire atomise les élèves apprenants et [...] les sort de leur contexte social.* » (p.314). C'est un décalage du même type que nous voulons mettre en évidence en distinguant les impasses d'un discours théorique qui imagine une pédagogie scientifique et les fonctions de certaines techniques qui sont proprement pédagogiques et non scientifiques. Il ne s'agit pas ici d'une faille dans la psychologie construite par Freinet mais d'une faille dans l'épistémologie de la pédagogie qu'il présuppose.

Conclusion

L'étude de l'idée de pédagogie scientifique chez Freinet nous conduit donc à relever des contradictions au sein des propos théoriques de Freinet, et, quand il n'y a pas contradiction, à pointer un décalage entre certaines techniques pédagogiques et une théorisation qui masque des singularités épistémologiques de la pédagogie propres à justifier ces techniques. Si la théorie pédagogique de Freinet, sur ce point comme sur d'autres, apparaît comme défailante, les techniques Freinet, quant à elles, peuvent survivre au discours qui les fonde, dès lors que leur fonction excède ce que Freinet dit d'elles. La faille qui existe dans l'enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique ne condamne pas la pédagogie Freinet à la désuétude mais l'ouvre à de nouvelles théorisations et à de nouveaux discours de légitimation. L'idée que l'on parviendra à une pédagogie scientifique idéale n'est pas propre à Freinet. On la retrouve souvent dans l'histoire des idées pédagogiques, comme l'ont souligné, en particulier, Jean Houssaye (2002, p.16-18) et Dominique Ottavi (Blais, Gauchet, Ottavi, 2003, p.81-96). Elle n'a pas disparu aujourd'hui, et les techniques Freinet, malgré les failles du discours théorique qui les accompagne, sont une des alternatives possibles à l'impasse dans laquelle l'idée de pédagogie scientifique nous conduit.

Bibliographie

BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D. (2003), *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Hachette.

BUYSE R. (1935), *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin.

DESEQUELLES A.-C. (2011), *La philosophie de Bergson*, Paris, Vrin.

FABRE M. (2000), « Freinet et les didactiques », *Freinet 70 ans après*, H. Peyronie (dir.), Caen, Presses universitaires de Caen, p.47-58.

- FABRE M. (2002), « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? », *Manifeste pour les pédagogues*, J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, Issy-les-Moulineaux, ESF, p.99-126.
- FREINET C. (1969), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro.
- FREINET C. (1994), *Œuvre pédagogique*, Paris, Seuil, volume 1.
- FREINET E. (1977), *L'itinéraire de Célestin Freinet, la libre expression dans la pédagogie Freinet*, Paris, Payot.
- HAMELINE D. (1993), « Adolphe Ferrière », *Perspectives*, volume XXIII, n°1-2, p.379-406.
- HAMELINE D. (1999), « Célestin Freinet et Adolphe Ferrière ou le pourquoi d'un compromis », *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, P. Clanché, E. Debarbieux & J. Testanière (dir.), Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p.26-39.
- HOUSSAYE J. (1994), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, *Enseigner*, Paris, Armand Colin.
- HOUSSAYE J. (2002), « Pédagogie : justice pour une cause perdue ? », *Manifeste pour les pédagogues*, J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, Issy-les-Moulineaux, ESF, p.7-45.
- JACOMINO B. (2011), *Alain et Freinet : une école contre l'autre ?*, Paris, L'Harmattan.
- MEIRIEU P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- MONTESSORI M. (2007), *Pédagogie scientifique. Tome 2 - Education élémentaire*, Paris, Desclée de Brouwer.
- PEYRONIE H. (1999), *Célestin Freinet, Pédagogie et Emancipation*, Paris, Hachette.
- SCHNEUWLY B. (1999), « Freinet, Vyotsky et l'écrit », *La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives*, P. Clanché, E. Debarbieux & J. Testanière (dir.), Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p.313-324.
- SOETARD M. (2002), « Sciences de l'éducation ou sens de l'éducation ? » *Manifeste pour les pédagogues*, J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, Issy-les-Moulineaux, ESF, p.48-73.
- TESTANIERE J. (1989), « Le PCF et la pédagogie Freinet (1950-1954) », *Actualité de la pédagogie Freinet*, P. Clanché & J. Testanière (dir.), Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p.63-86.
- VERGNIoux A. (2005), *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen.