

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*
(Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993
p. 407-423.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

CELESTIN FREINET*

(1896-1966)

Louis Legrand

Une vie exceptionnelle

Célestin Freinet est né le 15 octobre 1896 à Gars, petite commune montagnarde des Alpes Maritimes françaises. Sa jeunesse se passe comme celle des petits paysans d'alors, au milieu des travailleurs des champs, dans une région pauvre, au climat rude, malgré la proximité de la Méditerranée. Garder des troupeaux n'a pas de secret pour lui : comme devait l'écrire son épouse Elise, "l'expérience pastorale sera pour Freinet le leitmotiv de son expérience éducative" (Elise Freinet, 1977). Après avoir étudié au Cours complémentaire de Grasse, il entre à l'école normale d'instituteurs de Nice. La guerre de 1914 éclate. Freinet est mobilisé. En 1915, à 19 ans, il est grièvement blessé au "Chemin des Dames". Il reçoit la Croix de guerre et la Légion d'honneur. D'hôpital en hôpital, il traîne quatre ans durant une longue convalescence. Atteint au poumon, il ne se remettra jamais complètement de ses blessures et en gardera toute sa vie un souffle court auquel il attribuera lui-même, pour partie, la nature de ses innovations pédagogiques qui donnent à l'activité propre des élèves la place ordinairement laissée à la parole du maître.

En 1920, il est nommé instituteur adjoint à l'école à deux classes de Bar sur Loup, commune de 1.000 habitants dans les Alpes Maritimes, non loin de Grasse et de Vence, dans cette région d'arrière pays pittoresque et souvent sauvage, vallonnée, dominée par des montagnes sèches, creusée de gorges, plantée d'oliviers. Cette région, devenue par la suite éminemment touristique, sera le cadre de son activité pédagogique et militante. C'est de cet établissement de village que cet instituteur débutant va à la fois fonder l'imprimerie à l'école, amorcer un mouvement national par ses articles dans la presse professionnelle et politique, participer aux congrès internationaux de l'"Education nouvelle", rencontrer les maîtres d'alors, Ferrière, Claparède, Bovet, Cousinet, lire les classiques de la pédagogie contemporaine tout en préparant l'Inspection primaire qu'il ne passera pas, avant de prendre définitivement ses distances par rapport non seulement à la pédagogie traditionnelle, mais aussi à la pédagogie nouvelle, malgré la révélation que lui apporte Ferrière (Elise Freinet, 1968). débutant va à la fois fonder l'imprimerie à l'école, amorcer un mouvement national par ses articles dans la presse professionnelle et politique, participer aux congrès internationaux de l'"Education nouvelle", rencontrer les maîtres d'alors, Ferrière, Claparède, Bovet, Cousinet, lire les classiques de la pédagogie contemporaine tout en préparant l'Inspection primaire qu'il ne passera pas, avant de prendre définitivement ses distances par rapport non seulement à la pédagogie traditionnelle, mais aussi à la pédagogie nouvelle, malgré la révélation que lui apporte Ferrière (Elise Freinet, 1968).

*Titre original de l'auteur : "Célestin Freinet : un créateur engagé au service de l'école populaire".

Il trouve également le temps de s'intéresser au développement de son village natal où il fonde une coopérative de travailleurs pour l'électrification de sa commune. Il est membre actif du syndicat et du parti communistes. En 1925 il se rend en U.R.S.S. avec une délégation syndicale. Il y rencontre Kroupskaïa, femme de Lénine et Ministre de l'Education. Cette activité syndicale et politique aura une profonde influence sur la conception de la pédagogie populaire qui mûrit en lui. Nous y reviendrons.

Lorsqu'en 1928 Freinet quitte Bar sur Loup pour Saint Paul de Vence où il a été muté avec sa femme Elise, l'essentiel de son œuvre est amorcé : l'imprimerie, la correspondance interscolaire, la coopérative scolaire et, à l'échelle nationale, la Coopérative de l'enseignement laïque. Freinet est déjà bien connu tant sur le plan national qu'international à la faveur des congrès auxquels il participe ou qu'il organise.

De 1929 à 1933, le couple Freinet va approfondir et développer le mouvement lancé. Mais Saint Paul de Vence n'est pas Bar sur Loup. La petite ville est déjà un centre touristique réputé, et l'installation d'un couple d'instituteurs communistes est d'autant moins tolérée que son action nationale et internationale se poursuit et s'amplifie.

De sombres et sordides histoires de toilettes bouchées et non nettoyées sont le prétexte, pour la municipalité de droite, de demander et d'obtenir la mutation d'office de ces instituteurs encombrants : pensez-donc, les textes rédigés en toute spontanéité par les enfants mettent en cause des notables ! L'année 1933 verra la montée en France, comme en Allemagne, en Italie et en Espagne des mouvements d'extrême droite. Les Freinet, réaffectés à Bar sur Loup, n'acceptent pas le poste malgré l'accueil que leur font parents et enfants. Ils démissionnent et consacrent dès lors leur temps au développement du mouvement et de la Coopérative de l'enseignement laïque qui est devenue une véritable entreprise de production de matériel et d'édition de documents pédagogiques.

C'est ainsi qu'est née l'idée d'une école libre expérimentale. En 1934 et 1935 Freinet réussit, avec l'appui du mouvement, d'amis politiques et de la presse de gauche, à bâtir son école à Vence. Il met lui-même la main à la pâte. Le site est relativement isolé. Le terrain est situé sur une colline et domine une petite vallée. On y accède par un chemin pierreux. Les bâtiments, construits de façon artisanale, sont simples : pas d'étage, de type pavillonnaire. Un bassin au milieu de la cour ombragée où s'ébattent les enfants. Les salles de classes sont spacieuses. Le vert et le blanc y dominent. Les enfants sont pour la plupart internes et appartiennent aux couches sociales défavorisées ou à des familles en difficulté. "Une majorité de fils d'ouvriers parisiens, de cas sociaux venant de l'Assistance sociale, des fils d'instituteurs pour la plupart venus chez nous pour raison de santé, et ça et là quatre ou cinq enfants de familles aisées arrivant parmi nous en toute confiance" (Elise Freinet, 1968). Le soleil est là et l'air de la campagne méridionale avec son odeur si caractéristique de l'arrière-pays niçois.

1939-1940. La seconde guerre mondiale s'annonce et éclate. Freinet, communiste connu, est jugé dangereux pour les éventuelles menées de son organisation. L'U.R.S.S. s'est alliée aux Nazis. Freinet est arrêté et placé en camp de concentration, puis en liberté surveillée. Pendant la guerre, il rejoint puis dirige le maquis du Briançonnais. A la Libération, il préside le Comité de Libération des Hautes-Alpes et reprend son activité à Vence. En 1948, la Coopérative de l'enseignement laïque se transforme en "Institut de l'école moderne", s'implante à Cannes et devient un centre important de fabrication et de diffusion de matériel pédagogique. En 1950, Freinet est exclu du Parti communiste avec lequel il n'est plus d'accord. Il s'ensuit des remous dans son mouvement qui avait gagné de l'importance sur le plan national et international. Ses Congrès tournent en vives confrontations pédagogiques. Freinet meurt à Vence en 1966. Le mouvement continue après sa mort et Elise Freinet entretient la mémoire de son mari.

On peut tenter de mieux comprendre cette personnalité exceptionnelle en rappelant quelques-uns de ses traits fondamentaux : sa jeunesse vécue parmi les paysans de Haute-Provence et qui avait profondément marqué sa façon très intuitive et très concrète de penser l'éducation ou, plus généralement, cette Haute-Provence qu'il n'avait jamais quittée, avec le sens profond de la vie et de la douceur de vivre qu'on peut encore y respirer malgré les développements urbains et industriels de la côte ; son dévouement à la cause du peuple et son sens de la justice sociale qui l'avaient amené à concevoir son action pédagogique comme d'une libération intellectuelle de la classe ouvrière et l'avaient conduit à adhérer au Parti communiste et, plus tard, à rompre avec lui ; son sens de l'organisation et sa ténacité tranquille, au milieu des pires difficultés physiques, psychologiques et souvent pécuniaires ; sa culture et sa curiosité toujours en éveil pour tout ce qu'apportaient les innovations techniques et conceptuelles ; enfin, son amour des hommes et sa cordialité qui frappaient tous ses visiteurs dont je m'honore d'avoir été.

Les innovations pédagogiques dont il va être question ne prennent leur pleine signification que rapportées à cette personnalité. Sa pédagogie a été pensée comme une activité concrète, vécue comme des "techniques de vie" selon ses propres termes, au service de la libération des hommes.

L'originalité des "techniques Freinet"

Elise Freinet a bien montré comment l'expérience de Bar sur Loup avait conduit Freinet à interioriser puis à dépasser les conceptions régnantes, après la guerre de 14-18, dans le mouvement d'éducation nouvelle qu'il conduisait (1968).

C'est d'abord le besoin impérieux, vécu physiquement et psychologiquement, de quitter la salle de classe pour aller chercher la vie dans le riche milieu de la campagne toute proche et de l'artisanat qui s'y pratique encore. La première innovation sera donc celle de la classe-promenade où l'on va observer le milieu naturel et humain, et dont on rapporte à l'école les échos oraux, puis écrits. Les textes ainsi produits seront corrigés, enrichis et constitueront le socle des apprentissages élémentaires classiques qui en font eux un instrument direct d'amélioration de la communication. Jusqu'ici, rien de bien nouveau par rapport à Decroly et à son étude du milieu. Mais Freinet se refuse à suivre Decroly jusqu'au bout.

Les orientations théoriques des étapes psychologiques liées aux grandes fonctions vitales, qui président à l'organisation systématique de l'étude du milieu-nourriture, protection contre les intempéries, défense contre les dangers, solidarité humaine - lui paraissent faire obstacle à l'émergence des intérêts véritables de l'enfant. Pour Freinet, l'étude du milieu ne prend tous son sens que dans l'effort pour agir sur lui et le transformer (Vuillet, 1962), de sorte que cette étude se trouvera rapidement amplifiée et enrichie chez lui par deux dimensions complémentaires : d'une part, l'appel aux témoignages individuels, apportés en classe par les élèves désireux de faire part à leurs condisciples des événements qui les ont frappés et auxquels ils ont participé : de là le *texte libre* ; d'autre part, le *journal scolaire* diffusé dans le milieu familial, et surtout la *correspondance inter-scolaire* par laquelle on communique à d'autres écoles la substance de ces témoignages individuels, démocratiquement choisis en classe et amendés en commun en vue de leur communication. La communication, qui équivaut à la socialisation, devient l'instrument par excellence de l'accès à l'écrit. Et c'est pourquoi ce désir de communiquer va, d'une part, transformer l'étude du milieu en une observation méticuleuse en vue d'une communication à d'autres, étrangers au milieu proche ; d'autre part identifier et créer le moyen technique aux fins d'une telle communication, et ce seront alors : l'"*imprimerie à l'école*" et le "*limographe*". Etude du milieu, imprimerie, journal et correspondance scolaires vont devenir les instruments premiers d'une révolution pédagogique. Les bandes magnétiques et le magnétophone, le film et, aujourd'hui, la caméra vidéo,

viendront plus tard compléter l'arsenal technique de cette communication devenue l'objectif concret de l'apprentissage de l'écrit et de la mise en page.

L'apprentissage du calcul subira la même transformation radicale. Pour Freinet, le calcul doit être un instrument d'action sur les choses. C'est la mesure des champs, la pesée des produits, le calcul d'un prix de revient, des intérêts qu'on doit ou que l'on perçoit qui justifient l'activité arithmétique et non plus l'accès désincarné au nombre et aux opérations. Il convient donc d'immerger le calcul scolaire dans la vie du milieu et d'en faire un "*calcul vivant*". C'est la classe elle-même, conçue comme un milieu "technique de vie", qui va offrir la base de ces activités mathématiques. L'imprimerie, le journal scolaire, la correspondance interscolaire, les visites lointaines, tout cela coûte de l'argent et, dans des communes pauvres, on ne saurait compter sur l'argent de la mairie. Il convient donc de trouver le moyen de se procurer des fonds. La coopérative scolaire naîtra de cette double exigence : motiver le calcul, faire fonctionner les ateliers de l'école. Et c'est tout naturellement que la coopérative devient un lieu de réflexion, d'élaboration de projets, de prises de décision, de comptabilité et d'estimation des possibles. Son fonctionnement requiert des responsables élus, des réunions périodiques de discussion et de contrôle. Ainsi, les techniques de communication scolaire deviennent l'instrument d'une formation civique par l'action, et non par le discours sur des institutions lointaines auxquelles seul le fonctionnement quotidien de l'institution scolaire donnera une signification concrète.

La transformation des apprentissages (1956)

Ces grandes orientations définissent le cadre des activités. Elles ne donnent pas la clé des apprentissages précis indispensables : lecture, écriture, orthographe, calcul.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Le souci fondamental de la communication va entraîner une pratique originale de l'apprentissage de la lecture. La technique pratiquée entre les deux guerres est, en France, celle de la construction synthétique. Des sons à la lettre, des lettres à la syllabe, des syllabes aux mots, des mots à la phrase. Cet apprentissage de la seule combinatoire utilise des tableaux muraux devant lesquels les élèves sont invités, en chœur, à "décoder" : B-A : BA, etc. Les mots utilisés sont ceux qui naissent de cette production synthétique : papa ; pipe ; etc. Les textes lus sont artificiels et "puérils", en tout cas complètement étrangers à la vie réelle, affectivement vécue. Le problème fondamental est alors de passer de cette gymnastique formelle à la lecture de textes véritables. Le hiatus est souvent tellement grand que les élèves passent difficilement du déchiffrement à la lecture, c'est-à-dire à l'accès au sens. On se rappelle l'anecdote contée par Alain : dans un train un homme "lit" le journal. Son voisin l'interroge : "quelles nouvelles aujourd'hui ?". Et la réponse : "Je ne sais pas, je lis !". Pour Freinet, cette technique entraîne la mort de l'esprit. Lire, c'est chercher le sens. C'est pourquoi il prend connaissance avec intérêt des techniques et des théories decrolyennes : la perception du texte n'est pas synthétique, lettre après lettre ; elle est globale comme l'établit la "psychologie de la forme". Il convient donc d'utiliser, dans l'apprentissage de la lecture, cette propriété naturelle de la perception : c'est la base de la "lecture globale", apprentissage qui va des mots, perçus et reconnus globalement, aux syllabes, produits de la décomposition des mots par reconnaissance des similitudes, et enfin aux sons découverts de la même façon analytique. A partir de là peut s'opérer la composition de mots nouveaux et l'écriture. Ainsi se définit une méthode analytique-synthétique que Freinet découvre et dont il va s'inspirer mais en en dépassant la perspective d'origine. L'accès au texte écrit doit être d'abord une quête du sens. Suivant en cela les intuitions d'un Rousseau, Freinet pense que le texte est d'abord le

produit d'une volonté de communiquer. En ce sens, la lecture est inséparable de l'écriture, mais de l'écriture de mots et de phrases signifiantes et non de sons abstraits. C'est la raison pour laquelle il va utiliser la méthode globale dans sa perspective propre, où l'on retrouve le texte libre, ou, plus primitivement, l'expression orale libre. Les enfants racontent, le maître écrit en termes simples le récit de l'élève. On "lit" au tableau ce récit, on le copie, on en tire des fiches que l'on stocke et qu'on utilisera pour composer d'autres récits. On les utilisera également pour les grouper par ressemblance phonique, par exemple les mots où l'on entend "ra" ou "li". Cette décomposition ne sera pas provoquée de façon artificielle. Elle viendra à son heure, quand l'enfant, spontanément, en fera la découverte et en aura besoin. L'impression des textes par l'équipe compétente et, très vite, par l'auteur lui-même bouclera l'aspect analytique, en même temps qu'elle conduira à assurer la communication par le journal scolaire et son expédition hors de l'école. Ici, se révèle également l'opposition fondamentale entre l'apprentissage systématiquement et abstraitement construit et l'apprentissage spontané, fait de tâtonnements, d'essais et d'erreurs rectifiées en vue du but à atteindre. J'y reviendrai.

LA LECTURE TRAVAIL ET LA BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL

Dès que la lecture est acquise comme technique, mais déjà au moment où elle est en train de l'être, Freinet lui donne sa pleine signification. Lire, pour lui, ce n'est pas lire de façon répétitive et dirigée des morceaux choisis par l'auteur de manuel ou le maître. Lire, c'est aller chercher le texte dont on a besoin, qu'il s'agisse de se distraire ou surtout d'agir. La lecture, comme technique de vie, est avant tout, comme il dit, "lecture travail" par opposition à la lecture "haschich" qui déconnecte du réel et nous plonge dans l'imaginaire. C'est la raison pour laquelle la "Coopérative de l'Enseignement laïque" va éditer des livrets accessibles aux enfants d'âges différents où les lecteurs pourront trouver, après recherche dans un fichier "Bibliothèque de travail", les textes qui leur permettront d'approfondir un sujet. Cette lecture trouvera naturellement sa place dans l'approfondissement de l'étude du milieu. Elle pourra aussi enrichir les informations reçues par la correspondance. Elle pourra enfin permettre de préparer l'exposé oral, illustré de tableaux ou de projections ("La conférence d'élèves"), qui sera faite devant les condisciples.

L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE ET DE L'EXPRESSION ÉCRITE

Le recours à l'imprimerie comme moyen pédagogique de communication fut certainement le point fort de l'innovation en matière de langue. Ce n'est probablement pas un hasard si ce moyen fut inventé par Freinet, militant prolétarien. La presse et les "ateliers de labeur" ont été, dans les débuts des luttes ouvrières, le travail noble par excellence. L'imprimerie est un travail de la main par lequel la pensée se concrétise et se diffuse. Mais c'est aussi le lieu où se concentre et, en quelque sorte, se sacralise, la correction de la langue. On n'imprime pas n'importe comment. Aujourd'hui même, l'imprimerie est peut-être le seul lieu où le respect de l'orthographe et de la ponctuation a trouvé refuge, *a fortiori*, dans les années où Freinet inventait l'imprimerie à l'école. Vouloir imprimer, c'est vouloir communiquer en grand. Imprimer c'est, fonctionnellement, analyser le langage, lettre par lettre, et observer l'orthographe. Partant de textes libres, débattus et collectivement amendés, l'élève imprimeur se trouve confronté à l'exigence de la lisibilité. Les fautes ne sont plus des erreurs sanctionnées par le seul maître. Elles sont des obstacles à la communication publique. On mettra donc un point d'honneur à les éviter. Les règles d'orthographe et de grammaire, dans la mesure où elles permettent de les comprendre, deviennent des nécessités fonctionnelles. Le passage à la casse et à la presse inscrira dans le concret la division du travail et de la coopération.

L'ORTHOGRAPHE ET LA GRAMMAIRE

Mais comment éviter les erreurs si on ne connaît pas les règles et les raisons de leur application? Freinet ne méconnaît pas la nécessité d'apporter la connaissance qui manque aux moments appropriés. Dans la mesure du possible, l'élève garde son autonomie : il se servira du dictionnaire, d'un manuel de grammaire ; il utilisera des fiches autocorrectives. Le maître, dans ces moments, n'hésitera pas à "faire une leçon". Mais à la différence de la pédagogie traditionnelle, cette leçon ne découlera pas d'une progression théorique et abstraite mais des besoins constatés : on ne sait pas écrire ce mot ; on ne sait pas s'il faut *é* ou *er* ou *és*...

Si exercices d'approfondissement il y a, ils colleront à la réalité concrète du besoin. Et surtout on ne chargera pas la mémoire de règles abstraites. Le tâtonnement, la remarque en vue de l'imitation seront souvent suffisantes. Quand ils ne le sont pas, mais à ce moment-là seulement, la leçon pourra intervenir. Pour opérer une correction, Freinet compte surtout sur l'imprégnation consécutive au contact vécu pratiquement dans la production des énoncés. Il est allé jusqu'à interroger, de façon provocante : "Et si la grammaire était inutile ?". Des études expérimentales objectives ont montré par la suite qu'une bonne partie de la grammaire enseignée était inutile et entraînait des confusions persistantes et l'oubli de ce qui avait été appris (Roller, 1948 ; Dottrens, 1921 ; Legrand, 1970).

LE CALCUL VIVANT

J'ai indiqué plus haut comment les activités mathématiques, en prenant leur source dans les besoins réels de la vie scolaire, pouvaient devenir "vivantes". L'enseignement classique du calcul à l'école élémentaire et, plus encore, des mathématiques dans l'enseignement secondaire, est un univers spécifique, purement abstrait et formel. C'est la raison pour laquelle la plupart des élèves ne voient dans cet enseignement qu'un jeu artificiel auquel ils ne comprennent rien. Freinet a voulu immerger l'apprentissage des mathématiques dans la vie, et c'est pourquoi la mesure en devait être l'instrument privilégié. Mais c'est également pourquoi cet enseignement exigeait, pour pouvoir s'enraciner, des activités concrètes de fabrication, de culture, d'élevage, de commercialisation : mesures de longueur, de volumes, pesées, problèmes posés par l'alimentation des lapins, des poules, achat de semences, vente de produits récoltés ou de la cueillette, autant d'occasions de "faire du calcul vivant". Et certes, ici comme dans l'apprentissage de la langue, il convenait d'apprendre les règles de calcul et de raisonnement. La différence est que, dans ces conditions nouvelles, ces règles ne tombaient pas "du ciel". Elles étaient perçues comme nécessaires à la résolution du problème pratique que posait l'activité de jardinage, de fabrication d'objets, d'organisation d'un voyage chez les correspondants ou d'expédition de la correspondance inter-école.

La naissance des mathématiques modernes ne laissa pas Freinet indifférent, et leur caractère de jeu formel, même avec l'utilisation de matériel comme chez Dienes ou Papy, lui posa des problèmes. Pour sa part, Elise Freinet était très sensible à ce que pouvait avoir de vivant le jeu gratuit de raisonnements purement mathématiques. La doctrine, ici, hésita. Les écrits sont moins riches en ce domaine que dans ceux de la langue et de la communication.

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

Traditionnellement, les programmes classiques considèrent que ces différentes connaissances appartiennent à des disciplines distinctes. L'ensemble est livresque à l'exception des sciences qui semblent échapper à cette abstraction, dans la mesure où les instructions recommandent de partir de l'expérience. La leçon de chose a été introduite en France en 1880 par Jules Ferry qui s'inspirait là de l'exemple américain. Pratiquement et dans le meilleur des cas, on part

effectivement d'un objet ou d'un fait observé. Mais le choix du sujet est arbitraire et imposé par la progression même du manuel. L'observation est dirigée, collective et ne dépasse pas la constatation des faits : apparence perçue, mesure des déplacements ou des changements de volume et de poids, etc., mais l'explication est apportée de façon magistrale. Le schéma tout fait remplace rapidement l'observation et l'action sur les choses. Un résumé est donné et appris (Legrand, 1960).

Selon la même inspiration que pour la langue et le calcul, Freinet demande que l'on parte d'observations concrètes faites dans le milieu vivant : l'étude du milieu est encore une fois le point de départ. Mais l'essentiel pour Freinet n'est pas la seule observation ; il y a aussi, il y a surtout le besoin de comprendre et le besoin d'agir. La science n'est pas pour lui un corps de doctrine tout fait, à enseigner dogmatiquement, mais un mouvement vers la connaissance objective qu'il convient d'organiser. Le point de départ est l'étonnement et le besoin tout à la fois de faire partager à autrui son étonnement et de chercher une explication. L'effort qui va suivre est cette recherche même, par la discussion, et dans l'invention collective de moyens de vérification. C'est dire que le plus important, pour lui, est la création des milieux susceptibles de susciter ces interrogations. L'enseignement scientifique doit s'enraciner dans l'activité technique. C'est pourquoi le travail manuel qui permet de fabriquer des objets utiles, l'élevage et le jardin scolaire constituent des milieux fondamentaux. Les techniques, en particulier celles du monde artisanal, plus faciles à appréhender que celles de la grande industrie, constituent aussi pour lui des noyaux initiaux de "complexes d'intérêts" où l'on retrouve la communication orale et écrite comme instruments de cette recherche collective.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie obéiront aux mêmes principes. Certes, l'objet de l'histoire est éloigné dans le temps. La géographie évoque et situe des terres inaccessibles. Mais l'essentiel demeure la compréhension des constantes : une histoire et une géographie générales. On partira donc, ici encore, du milieu dont on explorera les vestiges humains et les lieux significatifs. En histoire, on cherchera à reconstruire celle de la localité par la recherche et l'étude des monuments et de vestiges divers, mais aussi par les récits des anciens qu'on ira solliciter, le magnétophone ou le carnet à la main. En géographie, c'est l'étude de la ferme, des usines locales, des voies de communication, du mode d'habitat, de la faune et de la flore, etc. qui seront le point de départ d'une recherche, plus générale, où les réponses seront trouvées dans la lecture des ouvrages de la Bibliothèque de travail, organisée justement à cet usage. Précisons que, pour lui, ces études visent avant tout la connaissance de l'aventure humaine, des peines des hommes et de leur progrès vers une humanité meilleure.

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

De même que la vie et le milieu motivent l'expression écrite, de même l'expression artistique, liée à la vie, est à la base de cet enseignement, celui de la peinture en particulier. On illustre les textes et on multiplie les dessins par la gravure sur lino, forme particulière d'imprimerie. On peint de grands tableaux, seul ou en groupe. Certes, il y a un style propre aux productions Freinet telles qu'elles figurent dans *L'Art enfantin*, publication consacrée à l'art pictural et à la poésie. Beaucoup de couleurs et, souvent, l'encerclement des à-plats. On a pu dire que ce style, bien typé, était le reflet d'une manipulation inconsciente, sensible aussi dans la liberté d'expression orale et écrite. Il est certain que les méthodes Freinet suscitent un style d'expression, comme le font du reste les méthodes traditionnelles d'apprentissage systématique. Mais les finalités des deux types d'enseignement sont différentes tout comme l'idéal humain qui les inspire. L'enfant sera donc différent et peut-être aussi l'homme futur. C'est du moins l'espoir du pédagogue novateur.

La transformation du cadre institutionnel

La mise en œuvre de ces techniques exige, on s'en doute, une transformation profonde du cadre de l'activité. Et tout d'abord le *cadre matériel*. Freinet a construit son école de Vence en fonction de sa pédagogie et a précisé ce qu'il convenait de faire, que l'on construise de toutes pièces ou que l'on aménage ce qui existe déjà (Freinet, 1957). Le plan qu'il propose est simple et pourra être exploité de façon créatrice par les architectes. Il pourra également stimuler l'inspiration quand il s'agira d'aménager des locaux existants. Le local idéal comporte un espace central comparable à la salle de classe traditionnelle. Mais autour de cette salle sont disposés sept ateliers où pourront s'exercer, en équipe, les activités spécifiques. Freinet a détaillé par le menu l'équipement de ces ateliers consacrés au travail manuel (forge et menuiserie), aux activités ménagères, aux activités "commerciales" de la coopérative, à la documentation, à l'expérimentation, à la reproduction (imprimerie, dactylo, etc.) et à la création artistique. Ces ateliers d'intérieur sont complétés par le jardin scolaire et les lieux d'élevage.

Dans ces lieux nouveaux, le travail scolaire proprement dit s'organise différemment que dans l'enseignement traditionnel. Dans l'enseignement classique, le temps est débité en fonction des programmes et des disciplines enseignées. Une répartition mensuelle par discipline et un découpage quotidien répétitif sont imposés par cette progression officielle. Chez Freinet, l'importance de l'occasionnel, au gré des événements du milieu, et le souci de développer l'autonomie des élèves, l'amènent à concevoir un emploi du temps plus souple, traité en grandes plages temporelles pour la classe entière et en "plans de travail" *individuels* que chaque élève élabore en début de semaine. Ces plans sont considérés comme des engagements, des contrats personnels de travail. A l'intérieur de ce cadre général, des groupements collectifs occasionnels peuvent être décidés.

L'évaluation, constamment nécessaire, prend une autre allure. Aux épreuves collectives, passées de loin en loin et au fur et à mesure de l'exécution du programme, se substituent des techniques d'auto-évaluation sous forme de grilles à remplir toutes les fois que des compétences nouvelles sont acquises. Le programme classique des matières imposées en calcul, orthographe, grammaire, est proposé en compétences plus fines dans lesquelles l'élève s'auto-évalue lui-même dès qu'il a réussi un "*brevet*". D'où la création et l'usage dans ce processus, de "*fichiers autocorrectifs*" que les élèves utilisent spontanément ou sur le conseil du maître, au vu des difficultés constatées.

Par ces méthodes d'enseignement radicalement nouvelles, Freinet entend faire acquérir à ses élèves les compétences exigées par le système, du certificat d'études primaires au brevet élémentaire. Il affirme qu'ils y réussissent autant et mieux que les autres à ces examens, mais que de surcroît, ce qui est fondamental, ils auront acquis une autonomie et un sens du social qui manque totalement aux élèves de l'école traditionnelle. L'ensemble de ces activités et la vie même de son école ont été illustrés dans un film devenu célèbre, "*L'école buissonnière*", réalisé en 1949 par Jean-Paul Le Chanois sur un scénario d'Elise Freinet.

Le mouvement Freinet et la coopérative de l'enseignement laïque

Le génie de Freinet a été aussi de bien comprendre, ou plutôt de bien "vivre", avant de le théoriser, l'isomorphisme indispensable entre la pratique des élèves et celle des maîtres. Le "mouvement Freinet" est un mouvement coopératif ; c'est la mise volontaire en commun des réflexions et des productions ; ce sont les luttes qui, autour de Freinet, tissent la réalité même de son mouvement. La Coopérative d'enseignement laïque (CEL), instrument de production et de diffusion de la documentation et du matériel, est le prolongement concret du mouvement.

Freinet montrait ainsi par l'action ce que peut la volonté commune des maîtres dans un système hiérarchique isolant l'individu face à l'inspection. D'une certaine manière, c'est la constitution d'un autre pouvoir pédagogique, face au pouvoir officiel, qui caractérise l'école coopérative du mouvement Freinet, tout comme, au sein de la classe, le pouvoir est transféré, dans la mesure du possible, aux élèves eux-mêmes. Freinet apporte aussi la démonstration de la capacité novatrice de son mouvement et de son aptitude à créer les conditions du progrès en pédagogie. Alors que les textes officiels sont incapables de promouvoir l'innovation, le mouvement Freinet administre la preuve, par l'action, que la libre association des praticiens possède un dynamisme créateur et multiplicateur.

QUELLE PHILOSOPHIE?

Freinet, on l'a vu, est fondamentalement un praticien. Son génie fut d'avoir innové dans la salle de classe et su créer, en même temps qu'un mouvement, un instrument de production de matériel éducatif indispensable à la généralisation de ses conceptions et de ses pratiques. Cette création elle-même témoigne, outre de son sens de l'organisation, de ce que l'on peut bien appeler son "messianisme". Freinet croyait à la pédagogie comme à un moyen, sinon *au* moyen, de transformer l'Humanité. Pour peu qu'elle se généralisât, sa pratique lui paraissait devoir être un moyen de régénération sociale et de dépassement du capitalisme exploiteur et fauteur de guerre. C'est en cela que Freinet pédagogue était également un politique. Sa spécificité fut d'avoir voulu faire descendre le matérialisme historique dans la salle de classe. La rénovation de l'enseignement, indispensable à la libération de l'homme, ne peut pas venir des discours ou des textes, mais des pratiques et des moyens techniques qui, en quelque sorte, l'imposent. L'imprimerie est la technique par excellence, celle qui matérialise la pensée et la communication écrite.

Mais il ne faut pas attendre de Freinet des textes académiques, théorisant formellement la philosophie de sa pratique. Certes, Freinet a beaucoup lu et beaucoup écrit. Il a décrit sa manière de penser et d'agir dans des livres comme "L'éducation du travail" (1949), "Les dits de Mathieu" (1949), "L'Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation" (1950), "L'École moderne française" (1957) et ailleurs. A la fin de sa vie, il a souhaité associer à son mouvement des théoriciens de la recherche en éducation dont j'étais, autour d'une revue, "Techniques de Vie" qui n'eut qu'une vie éphémère. Dans l'ensemble, son œuvre reste concrète, pittoresque, affective aussi. Mais il est d'autant plus malaisé de cerner sa philosophie profonde que Freinet n'a cessé d'évoluer et de se nourrir, en les assimilant et surtout en les transformant, des grands courants de pensée de son époque. Il en sera ainsi de la réflexologie (cf. Elise Freinet, 1977, p.143), de la cybernétique, de l'enseignement programmé, du structuralisme. Déjà la culture acquise au moment de sa formation de normalien et lors de sa préparation au concours de l'Inspection était riche. Elle s'enrichira davantage de ce que lui apportera ultérieurement la fréquentation, lors de congrès, de Ferrière, Decroly, Cousinet, Claparède, Dottrens, Wallon, Barbusse, Politzer et d'autres. Mais entre ses débuts, probablement marxistes, et la fin de sa vie, inspirée semble-t-il de Theilard de Chardin, que de chemin parcouru !

La philosophie profonde de Freinet est celle qui sous-tend ce qu'il appelait lui-même les "Techniques de vie". A sa manière, cette formule exprime l'idée fondamentale d'une méfiance à l'égard de tout ce qui est formel (scolastique comme il disait), de ce qui est contraint et artificiel, et d'une confiance reconnaissante en la nature. Le rousseauisme n'est pas loin, mais aussi une sagesse paysanne, celle qui résulte du contact permanent avec la nature, qui croit aux vertus du travail bien fait, se nourrit de la chaleur humaine des petites communautés et qui aime par dessus tout la liberté assortie d'une certaine fierté puisée dans la droiture, le dévouement et le sérieux. Elle exprime aussi l'amour des enfants, le souci de leur

épanouissement et de leur bonheur. Pour bien percevoir les racines affectives d'une telle philosophie, il faut avoir vécu quelques jours à l'école de Vence, dans ce cadre agreste et ensoleillé, au milieu d'enfants rieurs, vivant demi-nus et barbotant dans l'eau claire d'un bassin rustique, ou encore avoir vécu, hors vacances bien sûr, dans les montagnes de Haute-Provence. C'est là que se sont forgés le caractère de l'homme et son sens profond de l'authenticité et de la convivialité. Rien de commun avec les écoles urbaines enfermées entre quatre murs nus, avec les cours bitumées où se battent, comme enragés, des enfants enfin libérés de leur immobilité agitée.

L'expression la plus nette et la plus approfondie de la théorie sous-jacente aux techniques de Freinet a été formulée dans son "Essai de psychologie sensible" (1950) : C'est le *tâtonnement expérimental* qui synthétise, pour lui, l'essentiel de ses techniques. L'école est certes faite pour qu'on y apprenne, mais l'apprentissage ne peut s'opérer par une intervention extérieure à l'élève : "On ne peut faire boire un cheval qui n'a pas soif". L'essentiel doit venir de l'apprenant lui-même. Or le besoin de savoir naît de l'obstacle, de la discontinuité dans les évidences, de la non-compréhension et de la quête de ce qui permettra de comprendre. Pour être efficace, cette recherche doit être spontanée, mue par le besoin intérieur de celui qui cherche et la recherche elle-même ne saurait évidemment pas faire l'économie de l'erreur. C'est en *tâtonnant*, en essayant, en revenant pour le rectifier sur l'essai infructueux que l'enfant et que l'homme apprennent véritablement. A la théorie classique des essais et des erreurs qu'il connaissait à travers Pavlov, Freinet ajoute deux points essentiels : d'une part, l'essai doit être fait pour répondre à un besoin ; d'autre part, la réussite entraîne la mémorisation spontanée du processus réussi et sa répétition ultérieure dans des situations semblables : c'est toute l'essence de l'apprentissage. En 1964 Freinet ira plus loin : "Nous prétendons qu'aucun de nos actes n'est le résultat d'un choix objectif et scientifique, comme on le croit souvent, mais qu'ils sont tous le fruit du tâtonnement expérimental. C'est le tâtonnement expérimental qui préside à tous les actes de la vie. Il est le processus unique et général, universel, de toute vie et Theillard de Chardin le considère comme la grande loi du monde" (1964).

On retrouve ici, affinées et généralisées, des intuitions qu'il avait pu déceler autrefois chez Ferrière, lui-même explicitement inspiré par "l'élan vital" de Bergson. La dialectique matérialiste est également présente dans cette idée d'un progrès spontané et inéluctable, implicite dans la croissance universelle de la Vie. En définitive, il n'est rien de plus éloigné du vitalisme moniste de Freinet que le rationalisme dualiste classique qui inspire la pédagogie traditionnelle, celle d'Alain par exemple.

Qu'attendre de Freinet aujourd'hui ?

Freinet est mort en 1966. Le mouvement, national et international, qu'il a lancé ne l'est pas, ce qui est en soi exceptionnel et mérite donc réflexion. Mais ses apports, même intégrés en partie dans les textes officiels de la pédagogie française, restent encore contestés. Pour mieux juger de l'héritage, il convient, je pense, de considérer, d'une part les retombées possibles de ses techniques dans les apprentissages, d'autre part la philosophie sous-jacente qui présida à la création de ceux-ci.

L'APPORT TECHNIQUE PERSISTANT

En ce qui concerne la lecture, les conceptions actuelles reprennent en les précisant les apports originaux. L'importance de la lecture fonctionnelle n'est plus à démontrer. Certes, les techniques de lecture rapide et les apports de la psycholinguistique qui, soulignant

l'importance du mouvement oculaire en tant que vecteur de l'anticipation sémantique, ont permis d'approfondir les intuitions decrolyennes. Mais l'idée de replacer la lecture, dès son apprentissage, dans un flux de communication de même que l'idée d'utiliser la lecture documentaire dans tous les actes de la vie scolaire, viennent en droite ligne de Freinet. La preuve en est que les Bibliothèques de travail telles qu'il les a conçues restent actuellement en France les éléments privilégiés des centres documentaires, du moins là où ils existent.

L'évolution actuelle des conceptions de l'enseignement des langues, maternelles ou étrangères, s'inscrit aussi dans le droit fil des intuitions de Freinet. Les études contemporaines de la didactique des langues se sont développées dans plusieurs directions mais toutes approfondissent, chacune à sa manière, les intuitions de la pédagogie de Freinet. La description objective des rapports maîtres-élèves-dans les échanges verbaux, initiée aux États-Unis par Flanders, puis reprise en Europe par de Landsheere, Bayer et Postic, montre que la classe est bien le lieu d'organisation et d'imposition formelle que dénonçait Freinet. La prise de parole autonome de l'élève y reste rarissime et la possibilité de créativité langagière quasi inexistante. Seules les classes du modèle Freinet échappent à une telle pratique qui est d'autant plus grave que les études de socio-linguistique en ont clairement montré le caractère ségrégatif.

L'absence de communication vraie condamne les élèves issus des classes ouvrières à une exclusion mentale de fait d'un univers langagier qui leur est totalement étranger. De là les échecs scolaires et les abandons, de là surtout le fonctionnement antidémocratique de l'école. Ici encore, Freinet a été précurseur dans la mesure où sa pédagogie populaire de la langue était une pédagogie de la communication vraie, c'est-à-dire de l'expression personnelle et de l'écoute.

Enfin, les études de psycholinguistique mettent de plus en plus fortement l'accent sur les "actes de paroles" et sur les situations d'énonciation. Un apprentissage véritable de la langue ne peut se réaliser par la seule imitation formelle de la langue du récit écrit. Cet apprentissage doit résulter du fonctionnement, en situation, d'une communication authentique. La description précise de ces situations et des modes langagiers qui permettent de les prendre en charge constituent aujourd'hui le plus clair des programmes de langues vivantes étrangères. Ils devraient être également le fondement de l'apprentissage de la langue maternelle. En ce sens, une pédagogie visant l'efficacité doit multiplier les situations de communication dans le milieu scolaire, harmoniser et articuler les moyens de communication à ces diverses situations. Freinet n'avait rien dit d'autre et les études techniques conduites de nos jours ne font que prolonger ses intuitions prophétiques.

Les idées qui gouvernent actuellement l'enseignement des sciences sont elles aussi dans la filiation de Freinet. L'épistémologie génétique a étudié la genèse des concepts scientifiques et montré le cheminement tâtonnant de la pensée aux prises avec le réel. La notion bachelardienne d'obstacle épistémologique, liée à la génétique selon Piaget et Wallon, légitime le tâtonnement expérimental de Freinet dans le processus d'élaboration de la pensée scientifique. Celle-ci ne peut pas être transmise sous forme achevée et fermée. Elle doit se construire par rectifications successives d'intuitions spontanées. L'expérimentation et la discussion sont les vecteurs de tout progrès. La didactique des sciences ne peut s'en tenir à la monstration par l'observation imposée ; elle passe nécessairement par l'étonnement. Et nous pouvons témoigner ici de tout ce que notre ouvrage *Pédagogie de l'étonnement* doit à Freinet.

LA SIGNIFICATION PHILOSOPHIQUE DES TECHNIQUES

On ne manquera pas de soutenir qu'une telle pédagogie globale, fortement marquée par son origine rurale, n'aurait pas grand-chose à nous dire aujourd'hui. Le vitalisme semble bien mort face à la technologie triomphante et au rationalisme envahissant. Et pourtant, à en juger par

l'essor des mouvements écologistes ici et là dans le monde, et l'appel à un renouveau de l'éthique face aux ravages du fanatisme et de l'individualisme, je pense au contraire que Freinet a encore beaucoup à nous dire.

Face à la révolution démographique et technologique de nos sociétés industrielles, quels sont en effet, aujourd'hui, les besoins fondamentaux des élèves et des maîtres ? A quelles conditions le système éducatif peut-il encore fonctionner ?

Un des objectifs majeurs traditionnellement assigné à l'école est d'instruire, c'est-à-dire d'apporter aux enfants les connaissances et les savoir-faire intellectuels nécessaires à la compréhension de leur culture. Or, la psychologie génétique montre que la pensée abstraite se construit dialectiquement en élaborant des schèmes opératoires formés dans la pensée concrète, elle-même tributaire des conditions de son exercice, l'action du corps et de la main agissant pour produire. Dans le même sens, la psychologie scientifique a approfondi les intuitions des praticiens de l'école active. Montessori et Kerschensteiner ont nourri la pensée piagétienne, comme ils avaient nourri, à des titres divers, celle de Claparède. La théorie et la pratique de l'éducation fonctionnelle précèdent, accompagnent et suivent la psychologie fonctionnelle de l'apprentissage. Les conceptions actuelles opposant le "teaching" (l'enseignement), qui est la part du maître, au "learning" (apprentissage), qui est celle de l'élève, ne font que systématiser les intuitions des praticiens des méthodes actives. Le "tâtonnement expérimental" de Freinet est la forme intuitive la plus achevée d'une conception issue d'une telle pratique. Or le "tâtonnement expérimental" exprime en termes simples ce que les théories modernes de l'apprentissage disent de façon plus précise et plus élaborée. Certes, la théorie scientifique n'obéit pas à des a priori philosophiques, ou du moins pas explicitement. Mais la valeur objective d'une théorie ne dépend pas des conditions particulières de sa naissance. La loi de la chute des corps est valable dans l'absolu, même si la conception pythagoricienne du monde qui l'a inspirée est un a priori contestable et non démontré.

Or quelle est la situation actuelle de l'apprenant écolier face à cette conception de l'apprentissage ? L'enfant, aujourd'hui, passe davantage de temps devant l'écran de télévision qu'il n'en passe à l'école. L'univers urbain abstrait où il vit le tient étranger et loin des expériences fondamentales que vivait le petit paysan d'autrefois. La culture, l'élevage, la captation des forces élémentaires de l'eau et du vent, l'expérience mécanique élémentaire des machines mues par la force animale ou humaine, les mesures concrètes de longueur, de capacité, de volume et de poids, les relations marchandes quotidiennes avec leur rituel, tout cela n'est plus, la civilisation technique ayant aboli ce cadre de vie. L'écran de télévision tourne en spectacle le contact avec la nature et avec autrui. Les machines électroniques impriment un caractère magique à l'action productrice : il suffit de presser sur un bouton pour produire instantanément des effets considérables. L'enfant d'aujourd'hui "consomme du concept" sans s'en apercevoir. On n'a pas encore pris la pleine mesure des effets induits par ces transformations, mais on pressent qu'une telle civilisation rend de plus en plus fragile l'existence humaine et l'on devine aussi que seuls des spécialistes en tout petit nombre sont aujourd'hui à même de comprendre cet univers de consommation passive et quasi magique.

Le rôle de l'école n'est-il pas désormais, et de plus en plus, d'offrir à l'enfant ces expériences concrètes fondamentales que le milieu naturel disposait autour du petit paysan : cultiver, élever, construire des machines simples, toutes activités indispensables à l'élaboration des schèmes opératoires concrets par lesquels s'élabore la pensée conceptuelle abstraite ? On voit là naître le paradoxe : Freinet voulait introduire la vie à l'école à une époque où l'école était ce temple "aux murs nus" dont parle Alain. Le savoir pouvait alors se construire de façon apparemment abstraite, parce qu'il s'enracinait naturellement dans l'expérience concrète vécue hors de l'école. Et, certes, le passage n'allait pas de soi entre l'univers pratique des champs ou de l'atelier et l'univers intellectuel de l'école. Mais ce passage était possible puisqu'il s'agissait de récupérer et de transformer cette expérience pratique spontanée. Le mouvement

aujourd'hui est inverse : si l'école doit être un milieu de vie, c'est parce qu'elle doit offrir, en propédeutique, ces expériences de base que l'enfant ne peut plus vivre hors de l'école. Les techniques Freinet sont plus que jamais valables, elles ont seulement changé de sens en devenant quasi obligatoires.

Une telle exigence vaut aussi pour la sociabilité. La société contemporaine multiplie les canaux de communication. L'espace et le temps sont abolis par le téléphone, la télévision, les avions. Et pourtant les hommes, et les enfants, n'ont jamais été aussi isolés tant la vie dans les villes juxtapose les individus. Il en résulte des besoins accrus de véritable communication et la nécessité de lieux de rencontre qui soient des lieux de vie communautaire. Là encore Freinet montre le chemin : la classe coopérative est lieu de vie et les enfants s'y plaisent parce qu'ils y réalisent ensemble des projets communs.

Aujourd'hui, l'humanité prend une conscience de plus en plus aiguë de ses limites et du danger de l'exploitation déraisonnable du capital naturel et humain au profit de la jouissance immédiate et de la soif de possession et de pouvoir. L'idée d'un retour aux sources afin de redonner vie aux valeurs fondamentales de l'amour d'autrui et de la nature, par opposition à celle de l'avoir et du pouvoir, est sans doute aujourd'hui la seule voie philosophique pouvant mener à la prise de conscience universelle de notre finitude et de notre fragilité. Que ce retour se fonde ou non sur une mystique de la destinée humaine, est de peu d'importance pour l'orientation politique et pédagogique de chaque jour, dès lors que la pédagogie des "techniques de vie" est la seule à pouvoir guider une telle prise de conscience et un tel retour aux valeurs fondamentales. Rechercher l'épanouissement individuel dans l'activité même de l'enfant et par son expérience de la convivialité, développer le respect de l'homme et de la nature, approfondir le progrès de la connaissance dans et par la coopération, toutes ces finalités s'opposent, aujourd'hui comme autrefois, à la pédagogie sélective et directive qui caractérise la civilisation du rendement et de l'exploitation forcenée de la nature, avec pour seules fins la possession des biens et le pouvoir sur les hommes. Mais ce qui pouvait passer pour une rêverie idéaliste il y a cinquante ans, est aujourd'hui la seule issue possible pour la survie d'une humanité fragile et précieuse. Le choix, autrefois esthétique, est devenu nécessité vitale. Freinet, plus que jamais, nous ouvre en pédagogie le chemin de la raison et du cœur.

Références

- Dottrens, R. "L'appréciation objective de l'orthographe par les dictées", in *Un laboratoire de pédagogie expérimentale*, Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, Genève, Delachaux et Niestlé, n° 10, 1953.
- Freinet, C. Editorial, "Techniques de la vie", Cannes, C.E.L., n° 7, 1961.
- Legrand, L. *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960.
- . *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, p. 127.
- Roller, S. "Les enseignements d'une dictée". Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant", Genève, Delachaux et Niestlé, 1948, n°5.

Ouvrages de Célestin Freinet

- La liste complète des écrits de Freinet a été publiée par Georges Piaton, à la fin de sa thèse intitulé : *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse, Privat, 1974. Cinquante et une pages y sont consacrées, recensant environ 1.700 titres, pour la plupart des articles. Nous ne rappelons ici que les ouvrages marquants de Freinet : *L'école moderne française*. Paris, Editions Ophrys, 1946.
- L'imprimerie à l'école*. Ferrary, 1927, réédité plusieurs fois par divers éditeurs.
- L'éducation du travail*. Paris, Editions Ophrys, 1949.
- Les dits de Mathieu*. Brochure d'éducation nouvelle populaire, 1949; réédition: Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959

Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. Cannes, Editions de l'École Moderne Française, 1950 ; réédition Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.
Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne. Paris, Bourrelrier, 1956.
L'école moderne française. Montmorillon, Editions Rossignol, 1957.
Les techniques Freinet à l'école moderne. Paris, Colin-Bourrelrier, 1964.
La méthode naturelle. 3 volumes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968-1969.
Pour l'école du peuple. Paris, Maspero, 1971.

Ouvrages d'Elise Freinet

Naissance d'une pédagogie populaire. Paris, Maspero, 1968.
L'itinéraire de Célestin Freinet. Paris, Payot, 1977.

Ouvrages sur la pensée et l'action de Célestin Freinet

Clanché, P., Debarieux, E., Testanière, J. (dir. publ.) *La pédagogie Freinet. Mises à jours et perspectives.* Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1993.
Legrand, L. *Pour une pédagogie de l'étonnement.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960.
Lobrot, M. *La pédagogie institutionnelle.* Paris, Gauthier-Villars, 1966.
Maury, L. *Freinet et la pédagogie.* Paris, P.U.F., 1988.
Oury, F. ; Vasquez, A. *Vers une pédagogie institutionnelle?* Paris, Maspero, 1967.
Piaget, J. *Psychologie et pédagogie.* Paris, Denoël, 1969.
Piaton, G. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet.* Toulouse, Privat, 1974. VIAL, J. *Pédagogie Freinet, pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace.* In : *Célestin Freinet.* Paris, I.P.N., 1967.
Vuillet, J. *La notion de milieu en pédagogie.* Paris, P.U.F., 1962.