

PÉDAGOGIE FREINET / PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE AUTRES POINTS DE DIVERGENCE

Martine BONCOURT
Laboratoire CIVIIC, Rouen

Résumé

Issue de la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle (PI) s'en distingue dès l'origine (années 60, Fernand Oury) par le rapport qu'elle entretient avec la psychanalyse et, partant, avec la Loi dont les institutions sont les piliers. Aujourd'hui, l'ancrage de la PI dans le freinétisme semble moins évident, notamment pour ce qui concerne le rapport à la poésie, à l'imaginaire et à l'expression des enfants. L'hypothèse est qu'il faut voir là les effets conjugués d'une relative nouveauté des partisans de la PI dans la profession et dans le freinétisme, de l'influence du discours de l'IUFM et de celle d'Oury lui-même qui avait, du texte libre en particulier, une tout autre vision que Freinet.

Abstract

Institutional Pedagogy (IP) originates in Freinet pedagogy but ever since it was founded by Fernand Oury in the 1960's, it has shown a different attitude towards psychoanalysis and therefore towards the Law and the institutions which support it. Nowadays, the roots of IP in Freinet pedagogy are less apparent, especially as regards its attitude towards poetry and children's imagination and expression. This is due to several combined reasons: first the relative novelty of IP advocates in the teaching profession; second the influence of the training in IUFM's (French teacher training colleges); third the influence of Fernand Oury himself, whose conception of 'free text' in particular was quite different from Freinet's.

C'est de la rencontre entre la pédagogie Freinet et la psychanalyse qu'est née la pédagogie institutionnelle (PI), tendance Oury.

On sait les liens et les désunions qu'ont connus les deux mouvements, et il est certain qu'outre des rapports souvent difficiles entre leurs deux leaders¹, des divergences de conceptions pédagogiques ont rendu chaotique la cohabitation, en particulier celles qui concernent la place que pouvaient prendre dans la compréhension des phénomènes de classe les quelques outils que la psychanalyse prête au pédagogue.

Aujourd'hui, la PI a réintégré le mouvement Freinet et, tout en restant minoritaire, elle a marqué un grand nombre des pratiques de l'ensemble de ses militants. On la retrouve le plus fréquemment dans ce qu'on appelle des « champignons », sortes d'îlots de réflexion de praticiens, qui poussent un peu partout en France et que des chercheurs autorisés viennent parfois soutenir ou éclairer (J. Pain, F. Imbert...). Mais la place – toujours très relative – que prennent la psychanalyse et les institutions construites dans sa sphère constitue-t-elle encore l'unique point de divergence entre les deux tendances du mouvement ? Certes,

¹ Voir R. Fontvieille (1989).

les uns et les autres maintiennent la « tradition » des techniques Freinet de base : texte libre, journal, correspondance, sorties enquêtes, mais la part accordée à l'expression, à la création enfantine et, partant, l'intérêt pédagogique et éducatif qu'on lui reconnaît, ont-ils évolué de la même manière dans les deux groupes ? En d'autres termes, comment freinetistes et institutionnels vivent-ils aujourd'hui, dans leur classe, ce qu'on a appelé dans les années 60 la « créativité », avant que terme et concept ne tombent ensuite en désuétude² ? Y a-t-il divergences ? Comment se manifestent-elles et qu'est-ce qui est à l'origine, chez les institutionnels, de l'évolution de certains des fondements de la pédagogie Freinet ?

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, je développerai assez longuement les résultats et les conclusions d'une enquête sur la poésie. Cependant, malgré ce détour, nécessaire pour appuyer ma démonstration, l'objectif de cette étude n'est pas de montrer quelles sont les différences de comportement sur l'axe très particulier de la poésie, mais de voir comment, à travers elles, se manifestent des divergences de fond sur les grandes lignes, les valeurs du mouvement, dont ces deux pédagogies sont issues.

Enquête

Dans cette enquête destinée à comparer les comportements vis-à-vis de la poésie, j'ai interrogé au cours de l'année scolaire 1995-1996 125 enseignants de l'école élémentaire répartis selon la pédagogie pratiquée en : « freinet » (38 individus), « non-freinet » (56) et « institutionnels » (31).

Les 56 enseignants qui constituent la population des « non-freinet » ont été contactés essentiellement en Alsace. Par souci de simplification, j'ai nommé ainsi tous ceux qui ne se reconnaissaient pas comme adeptes de la pédagogie Freinet ou la pédagogie institutionnelle, mais qui pratiquent ce qu'ils nomment un « mélange de méthodes », consciente du fait qu'il est tout à fait réducteur de définir un ensemble de personnes par ce qu'elles ne sont pas.

² Voir la thèse de C. Brasseur (1993).

Quant à la population des freinetistes et des institutionnels, elle constitue ce qu'on appelle un « échantillonnage à la source », c'est-à-dire qu'elle a été contactée soit par l'intermédiaire d'un tissu relationnel, soit pendant les congrès du mouvement au cours desquels les uns et les autres se retrouvent, signe manifeste de la réintégration des institutionnels à l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne). Par simplification et pour les distinguer à la fois du fondateur et de ses descendants naturels, les adeptes de la pédagogie Freinet seront désignés indifféremment par les termes de « freinetistes » ou de « freinet » auquel on aura fait perdre la majuscule.

Le biais apporté par cet échantillonnage dit « stratifié » (les catégories, dont certaines : PF et PI, sont grossies hors proportions, représentent les strates) sera en partie corrigé par le renvoi permanent à un pourcentage. La discutabilité représentativité de notre échantillon constituerait sans doute une limite importante si le but poursuivi par cette enquête était d'estimer statistiquement des attitudes globales. On tolérera cependant ce défaut de non-représentativité dans la mesure où il s'agit plutôt de vérifier des hypothèses portant sur des relations et des comparaisons.

Du côté de chez Freinet : le bain quotidien

Comme on pouvait s'y attendre, les praticiens freinet donnent à voir, sans ostentation, des signes manifestes d'une très grande richesse en matière de réflexion et de pratiques pédagogiques sur la poésie. Observons pour nous en convaincre le tableau 1 (page suivante), dans lequel sont regroupées toutes les informations concrètes relatives aux pratiques qui ont cours chez les uns et chez les autres. Dans tous les cas, mis à part le temps annoncé comme étant consacré à la poésie et qui est sensiblement le même partout, les indicateurs vont dans le même sens, c'est-à-dire que les freinet ont une longueur d'avance. D'une part, le nombre de poèmes étudiés ou appris par cœur *est toujours beaucoup plus important, les chiffres allant parfois du simple au double*

(50 contre 25 pour les PI, 24 pour les non-freinet). D'autre part, ils font état de pratiques plus démocratiques puisqu'ils sont les moins nombreux à choisir seuls le corpus de poèmes étudiés.

Enfin, on ne s'étonnera pas de l'avance des freinet en matière de création poétique, la créativité étant l'un des axes forts de la pédagogie active, comme l'a montré, entre autres, C. Brasseur (*op. cit.*). Il faut noter enfin

et surtout que c'est dans ce groupe que l'on trouve le plus de maîtres qui prétendent vivre avec leurs élèves un « bain poétique quotidien », ce dont témoignent les expressions utilisées pour répondre à l'ensemble du questionnaire : « Commencer chaque journée en beauté », « présence permanente », « immersion dans un bain de textes poétiques variés », « des heures et des heures de poésie sans lassitude »...

Tableau 1 : Quelques indicateurs de pratiques
(en % des personnes dans chaque catégorie)

	freinet	institutionnels	non-freinet	χ^2
consacrent plus d'1 h hebdo à la poésie	43	46	42	0,5
étudient > 30 poèmes par an	50	25	24	0,08
apprennent par cœur > 20 poèmes par an	62	38	25	0,02
le maître choisit seul	14	23	31	0,2
présentation	87	59	61	0,01
mémorisation	42	54	75	0,005
création	87	77	70	0,15
bain quotidien	29	10	9	0,02

Par ailleurs, la réponse à d'autres questions a fourni des indications immédiates, comme celle relative à leur goût personnel pour la poésie : « Êtes-vous vous-même lecteur de poèmes ? » Le score des freinet est là aussi supérieur à celui de leurs collègues (49 %, contre 41 % des PI et 34 % des non-freinet). De même, ils semblent mieux aptes à proposer à leur élèves un plus large éventail d'auteurs ; c'est en tout cas ce qui apparaît dans les réponses à la question : « Quels auteurs ont votre préférence ? », dans lesquelles ils font montre d'un éclectisme plus large.

Un autre indicateur d'une meilleure compétence des freinet en la matière nous est fourni par les réponses à la question : « Quels genres de poèmes ont votre préférence ? »

63 % des freinet ont voulu ou su y répondre, ce qui revient à dire qu'ils semblent plus à même de qualifier la poésie qu'ils pratiquent en classe (talonnés de très près par les

institutionnels : 59 %), contre seulement 43 % des non-freinet (χ^2 significatif à 0,09). Les réponses à cette question ont par ailleurs été soumises à une classification en deux catégories que j'ai appelées « essence » et « apparence » de la poésie³.

³ La non-scientificité du concept d'« essence » de la poésie ne m'échappe pas. Pourquoi alors l'utiliser, alors que poètes et poéticiens s'accordent aujourd'hui pour reconnaître que la poésie est indéfinissable ? Parce que c'est précisément son « inutilité », son caractère fondamentalement subversif, en décalage constant avec les valeurs actuelles (rentabilité, efficacité), que par commodité et par simplification, j'ai appelé « essence ». Par exemple, des items comme le savoir (acquisition de vocabulaire, travail sur la syntaxe...) ou la mémorisation se rangeront du côté de l'*apparence*, tandis que l'émotion, le jeu, le plaisir, la liberté trouveront plutôt place du côté de l'*essence*. Quant à la référence à l'esthétique, elle sera classée dans l'*apparence* si elle renvoie au côté formel de la poésie, et dans l'*essence* si elle ne se dissocie pas du contenu, si elle réfère à son pouvoir onirique, au plaisir sensuel, à l'émotion profonde (pour plus de précisions, voir M. Boncourt, *La poésie à l'école élémentaire, l'indispensable superflu* (à paraître chez Champ social).

Ces résultats vont dans le même sens que ceux du tableau 2, plus probants parce que portant sur des données plus riches en qualité

et en quantité. La même catégorisation porte ici sur les réponses à la question concernant les objectifs de la poésie à l'école élémentaire.

Tableau 2 : Objectifs de la poésie, essence ou apparence ($\chi^2 = 0,002$)

	freinet	institutionnels	non-freinet
apparence	n = 3 soit 9 %	n = 8 soit 28 %	n = 26 soit 50 %
essence	n = 17 soit 50 %	n = 13 soit 44 %	n = 12 soit 23 %
apparence et essence	n = 14 soit 41 %	n = 8 soit 28 %	n = 14 soit 27 %
Total	N = 34 soit 100 %	N = 29 soit 100 %	N = 52 soit 100 %

Aide à la lecture du tableau : un même individu ayant pu donner plusieurs réponses, celles-ci peuvent toutes relever soit de l'apparence, soit de l'essence, soit se répartir dans les deux catégories.

On observera que les freinet se situent massivement dans les catégories *essence* ou *apparence* et *essence* de la poésie (plus de 90 % d'entre eux), pour seulement 50 % des non-freinet. 50 % de ces derniers sont dans l'exclu-sive *apparence* contre 9 % des Freinet, écart considérable. Quant aux institutionnels, ils se situent entre les deux tendances, quelle que soit la manière de lire ce tableau.

La cohérence des freinet

Le rapport des freinet à la poésie semble conforme à celui que le fondateur entretenait avec elle. Mais les conceptions sont-elles identiques ? Que nous révèlent les représentations en matière de poésie sur l'ancrage des actuels militants dans la pédagogie Freinet ? Les ques-

tions portant sur les objectifs de la poésie et sur les objectifs généraux de leur enseignement permettent de mettre en évidence la cohérence entre les finalités annoncées et les moyens mis en œuvre pour les atteindre.

Observons le tableau 3 dans lequel figurent, regroupées en huit points, les réponses à la première question (objectifs de la poésie).

Tableau 3 : Les objectifs de la poésie à l'école (%)

	freinet	institutionnels	non-freinet	χ^2
socialisation	13	0	5	0,07
savoir	37	45	45	0,7
émotion	26	16	11	0,51
plaisir	16	23	27	0,4
créativité	40	29	34	0,6
mémoire	10	23	36	0,02
esthétique	29	55	46	0,05
liberté	18	3	2	0,06

Aide à la lecture. Exemple pour l'item « socialisation » : 13 % des items donnés par les freinet sont en relation avec la composante sociale de l'enseignement, de même 5 % de ceux proposés par les non-freinet. Aucun de ceux proposés par les institutionnels n'y réfère.

Le moindre intérêt que les freinet accordent aux savoirs scolaires liés à la poésie (35 % des items, contre 45 % pour chacun des deux autres groupes) et qui sont pour l'essentiel de type linguistique (acquisition de vocabulaire, travail sur le style, la syntaxe...) s'inscrit tout naturellement dans une perspective pédagogique globale plus axée sur des compétences dites aujourd'hui « transversales ». De même, la mémorisation systématique de textes poétiques, exercice scolaire par excellence, ne constitue pas, pour eux, une priorité.

En revanche, les freinet semblent négliger l'esthétique de la poésie (29 % contre 55 % et 46 %). Cela peut se comprendre si, par « esthétique », nous sommes renvoyés au beau langage, à l'exercice de style, à la joliesse des tournures, bref, une fois de plus à un travail sur la langue, sur son côté superficiel ou scolaire (cf. plus haut la note 3). Admettons. Mais comment expliquer que le plaisir que la poésie procure soit, lui aussi, relativement peu évoqué par les freinet (16 % contre 23 et 27 %) ?

Peut-être faut-il relier cette observation à la représentation, encore vivace chez les actuels freinet, qu'avait le fondateur du travail de l'enfant. En effet, élément central du projet éducatif, le travail véritable, qui produit de l'objet certes, mais aussi du sens, du savoir et des compétences, est « le seul lien effectif et efficace entre les hommes » (Freinet, 1956, p. 304)

et constitue de ce fait la clé de voûte d'un nouvel humanisme. On imagine alors volontiers, et sans doute à juste titre, l'élève de la classe Freinet d'autrefois occupé de sa tête et de ses mains à un travail constructif et créatif, qui exerce sur lui « une fonction salvatrice, susceptible de donner un sens à l'effort » (*id.*) Cette vision un peu simplifiée n'exclut pas, bien sûr, le bonheur ou le plaisir, mais telle qu'elle s'impose à nous par la façon dont Freinet nous la donne à voir, la relation est loin d'être immédiate. Plaisir et bonheur semblent s'inscrire dans la même sphère que le jeu, dans lequel Freinet voyait une espèce de succédané du travail véritable, activité bourgeoise par excellence, dénuée de sens, ne correspondant en rien à l'élan vital qui se trouve en chaque enfant. « L'enfant joue lorsque le travail n'a pas réussi à épuiser toute son activité », disait-il (*id.*, p. 165).

D'ailleurs, le moindre intérêt que les actuels partisans de la pédagogie freinet accordent au plaisir dans l'enseignement de la poésie se retrouve aussi dans les objectifs généraux visés par *leur enseignement global* (tableau 4, réponses à la question : « Quels objectifs visez-vous dans votre enseignement, en général ? »), ce qui semble confirmer que perdurent en eux les valeurs fondatrices du mouvement qui l'emportent sur les tendances narcissiques et hédonistes actuelles (18 % contre PI 30 % et non-freinet 50 %).

Tableau 4 : Les objectifs généraux (%)

	freinet	institutionnels	non-freinet	χ^2
socialisation	42	45	16	0,004
connaissances	32	32	48	0,1
autonomie	61	68	48	0,2
plaisir	18	30	50	0,005
créativité	26	12	7	0,03
méthodologie	11	3	4	0,3
autres	0	0	7	0,07

Ce tableau confirme d'ailleurs la pérennité d'autres valeurs premières comme la méthodologie, la socialisation, l'autonomie de l'élève

ou la créativité. Les freinet accordent d'ailleurs une place de choix à ce dernier concept, fidèles en cela au fondateur qui plaçait l'enfant au

centre du système, par la prise en compte et la valorisation de sa parole écrite ou orale, de sa création artistique, de sa singularité au niveau des rythmes, des centres d'intérêt, des processus cognitifs, en un mot, par la place centrale de ce qu'il appelait « l'expérience tâtonnée ». La créativité, conçue comme faculté d'utiliser ses propres ressources quel que soit le domaine envisagé et quelles que soient les modes attachées au concept, reste pour eux chose importante.

La liberté et le pouvoir de dire non

Il en va de même pour la notion de liberté en poésie, notion mentionnée par les freinet (18 % dans le tableau 3) et très peu par les autres (respectivement 3 % et 2 %). Dans les représentations courantes, la pédagogie Freinet est associée à la liberté ; elle fait partie de ce qu'on a appelé, avant que l'expression ne tombe en désuétude, les pédagogies non-directives. Freinet avait bien inventé le « texte libre », l'expression « libre », la « libre » recherche et son corollaire, « l'expérience tâtonnée ». Mais la liberté attachée à la poésie dans l'esprit des actuels freinet ne renvoie pas seulement à la fidélité aux valeurs fondatrices, elle est aussi la marque d'une perception juste de ce qu'est la poésie, l'indice d'un rapport particulièrement harmonieux avec elle.

Un autre indice relevé quant à lui de façon indirecte est la manière dont ils se sont démarqués par rapport au questionnaire. Si, dans l'ensemble, les freinet ont accepté d'y répondre, ce ne fut pas toujours de bonne grâce, et souvent en manifestant leur désaccord. Est-ce par souci de dire leur lassitude face à la demande relativement fréquente d'enquêtes, d'entretiens ou d'observations ? On peut penser aussi qu'ils manifestent ici une nouvelle fois une certaine fidélité à Freinet, qui gardait vis-à-vis de l'université une distance pas toujours bienveillante tant il craignait des intellectuels « les intentions annexionnistes »⁴. G. Avanzini, qui préface l'ouvrage que G. Piaton

4 « La libération de l'école populaire viendra d'abord de l'action intelligente et vigoureuse des instituteurs populaires eux-mêmes », disait C. Freinet (E. Freinet, 1949, p. 81.)

consacre à C. Freinet, décèle la même hésitation chez les plus fidèles des disciples, partagés, comme le fondateur, entre le souhait de voir consacrer leurs initiatives et ce qu'il appelle « un certain complexe de clandestinité »⁵. Pris en étau entre le bien-être et la chaleur du petit groupe, où la pensée est honorée le plus fidèlement possible, et le risque de la fermeture et de la non-reconnaissance, ils adopteraient une attitude médiane qui consiste à accepter l'intrusion tout en restant sur leur position. C'est précisément ce que nous observons ici.

Ou bien encore, plus authentiquement, est-ce pour ne pas nourrir une vision de la poésie mise en statistiques, donc rigide et stéréotypée, qu'ils ont marqué ici ou là leur désapprobation ? Et si tel est le cas, par cette attitude bien plus fréquente chez eux que dans les deux autres groupes (voir tableau 5 : contestation sur le questionnaire), ils fournissent une indication tout à fait intéressante sur le rapport riche et complexe qu'ils entretiennent avec la poésie, notamment par le rejet du simplisme dont ce questionnaire s'est parfois entaché par la force des choses.

Tableau 5
Ont contesté le questionnaire ($\chi^2 = 0,001$) :

freinet	institutionnels	non-freinet
43 %	3 %	5 %

De quelle manière signalent-ils leur opposition ? Le plus souvent par un rejet de certains termes utilisés dans le questionnaire, termes discutables, certes, mais choisis par souci de simplification et de clarté. Ainsi en est-il des verbes « enseigner » la poésie, « apprendre » ou « étudier », qu'ils sont nombreux à avoir refusés (question 10 : « Enseignez-vous la poésie à l'école ? » ; question 12 : « Combien de poèmes étudiez-vous avec vos élèves par an ? » ; question 13 : « Combien en apprennent-ils par cœur ? »), les soulignant ainsi comme impropres, soit en les encadrant, en les plaçant entre guillemets, en les affublant d'un point d'interrogation ironique, soit en les

5 G. Piaton (préface de G. Avanzini), 1974.

barrant et en les remplaçant par un autre considéré comme mieux approprié (« étudier » par « rencontrer »), soit encore en les commentant de diverses façons : « *Je n'enseigne pas, nous vivons en poésie* », « *La poésie, c'est l'amour, la mort, la vie, ça ne s'enseigne pas !* », « *Que veut dire "enseigner la poésie" ?* » « *La poésie devrait s'intégrer au vécu de la classe, [...] en bref, ces demandes statistiques ne peuvent correspondre avec ce qui, à mon sens, doit être visé à travers la poésie à l'école* ».

Hésitations chez les institutionnels

Observer une classe sous l'angle étroit des pratiques en matière de poésie revient à se livrer à une opération de type métonymique : une partie contient à elle seule les éléments du tout. Ainsi, la façon dont les actuels freinet vivent et conçoivent la poésie à l'école renseigne sur leurs conceptions plus générales et montre qu'il y a bien chez eux permanence de l'ensemble des valeurs fondatrices du mouvement.

On pourra alors s'étonner de la position des institutionnels sur la poésie, à mi-chemin entre les freinet et les non-freinet, plus proches le plus souvent de ces derniers. Cette relative indifférence à l'égard d'un des axes forts du freinétisme est-elle singulière ou bien est-elle l'indice d'une attitude de distanciation généralisée vis-à-vis de la démarche de Freinet ? Ici encore, c'est la cohérence entre les objectifs assignés à la poésie et les objectifs globaux qui va fournir quelques éléments de réponse.

Interrogés sur la conformité des objectifs qu'ils assignent à la poésie à ceux de leur enseignement en général, la majorité des maîtres reconnaît qu'il y a une réelle adéquation entre les deux. Elle sera pourtant supérieure chez les freinet : 94 % d'entre eux pensent que la poésie est un des moyens d'atteindre les objectifs qu'ils ont nommés dans ce même questionnaire comme étant pour eux prioritaires, contre seulement 70 % des institutionnels et 87 % des non-freinet (khi-deux = 0,01). Une lecture comparative du tableau 3 : « Objectifs de la poésie à l'école »

et du tableau 4 : « Objectifs généraux » confirme pour les freinet et les non-freinet l'adéquation entre les deux. Par exemple, très soucieux de la relation au groupe (42 %), les freinet ont mentionné la composante sociale de la poésie (13 %) tandis que les non-freinet, assez peu nombreux à s'y référer dans les objectifs généraux (16 %), restent réservés quant au pouvoir de socialisation de la poésie (5 %). En revanche, les institutionnels ont totalement occulté cette dimension de la poésie (0 %) alors qu'ils sont les premiers à vouloir « socialiser » les enfants (45 %). De la même manière, le *savoir*, priorité des priorités dans l'enseignement traditionnel, se maintient, chez les non-freinet, en position dominante (48 %, juste derrière le *plaisir*, il est vrai : 50 % !), et se confirme en tant que tel comme objectif de la poésie (45 %), tandis que l'importance relativement faible (32 %) que les freinet accordent au savoir dans leur enseignement général se retrouve naturellement dans celui de la poésie (37 %). Mais là encore, les institutionnels échappent à la cohérence des deux autres groupes puisque, s'ils lui octroient un statut semblable à celui des freinet (32 %), ils rejoignent le camp des non-freinet lorsqu'il s'agit d'investir la poésie de pouvoirs « pédagogiques » (45 %).

Les institutionnels, au total, soit n'accordent pas à la poésie les mêmes finalités que les deux autres groupes, soit manifestent là une certaine absence de cohérence pédagogique. Comment cette attitude peut-elle s'expliquer ?

Il faut d'abord voir que ces institutionnels sont le plus souvent de jeunes enseignants. C'est dans cette catégorie que l'on trouve le maximum de personnes ayant moins de quarante ans : 77 %, contre 61 % des non-freinet et 50 % des freinet. Un meilleur indicateur nous semble être celui de l'ancienneté dans la profession, puisque actuellement un nombre important d'enseignants du primaire sortant de l'IUFM ont déjà un vécu professionnel autre, et n'accèdent à ce métier que tardivement. C'est ainsi que 55 % des adeptes de la pédagogie institutionnelle ont moins de 10 ans d'ancienneté, contre 30 % des non-freinet et 21 % des freinet.

Tableau 6 : âge et type de pédagogie

	freinet n = 38	institutionnels n = 31	non-freinet n = 56	Total n = 125	χ^2
jeunes	n = 19 50 %	n = 24 77 %	n = 34 61 %	n = 77 62 %	0,06
- de 10 ans d'ancienneté	n = 8 21 %	n = 17 55 %	n = 17 30 %	n = 42 34 %	0,01

Aide à la lecture : 19 enseignants sont de jeunes freinet, ce qui représente 50 % de l'effectif des freinet. 21 % des freinet ont moins de 10 ans d'ancienneté.

Le discours de ces jeunes enseignants traduit leurs préoccupations légitimes de pouvoir enrayer certains débordements des élèves, sans avoir recours aux valeurs traditionnelles que sont la discipline, l'ordre ou l'autorité. Mais il est aussi très marqué par celui de l'institution, dont l'IUFM, lieu de formation récemment quitté, est l'un des vecteurs. Or les concepts à la mode y sont plus que jamais ceux de socialisation, de citoyenneté, d'éducation à la démocratie, d'autonomie... Les institutionnels sont d'ailleurs les plus nombreux à citer l'autonomie comme un objectif important de leur enseignement : 68 %, pour 61 % des freinet et seulement 48 % des non-freinet. Voilà pour eux comme pour les freinet l'objectif principal. Ils sont ainsi portés par deux courants qui servent des buts communs : l'institution et la mouvance pédagogique.

Car c'est bien à l'intérieur du mouvement Freinet que la pédagogie institutionnelle, historiquement, trouve son origine, même si la plupart de ceux que j'ai interrogés n'en sont pas issus. Il est à ce propos tout à fait frappant de constater qu'aucun des jeunes institutionnels, majoritaires dans le groupe, ne se déclare conjointement praticien Freinet, alors que ceux qui ont plus de quarante ans au moment de l'enquête signalent plus volontiers leur double appartenance. Sur les sept institutionnels « non jeunes », cinq se réclament à la fois du freinétisme et de la mouvance institutionnelle. Ils sont trop peu nombreux pour constituer une catégorie, analysable statistiquement, mais leurs réponses sont, en général, plus proches de celles des freinet que de celles des institutionnels pris dans leur ensemble. Ainsi, par le nombre de poèmes étudiés en classe,

l'éclectisme dont ils font preuve lorsqu'il s'agit de citer des poètes, ou la compétence avec laquelle ils parlent de poésie (genre, objectifs...), ils contribuent à faire en sorte que, globalement, les institutionnels adoptent des comportements parfois proches de ceux des freinet⁶. Si bien qu'à y regarder de plus près, les jeunes institutionnels sont davantage « jeunes » qu'« institutionnels ». C'est ce qu'indique la façon dont ils appréhendent la notion de créativité, concept daté et n'ayant *a priori* qu'un rapport lointain avec les priorités actuellement reconnues par l'institution. Ni pour ce qui concerne les objectifs assignés par eux à la poésie (29 %, contre 40 % des freinet et 34 % des non-freinet), ni pour ceux associés à l'enseignement en général (institutionnels : 12 %, freinet : 29 %, non-freinet : 7 %), ils ne citent volontiers le concept. Tout se passe comme si les institutionnels avaient polarisé toute leur attention sur le désir, voire la nécessité, de trouver des solutions immédiates et en apparence simples aux problèmes d'éducabilité que posent les élèves d'aujourd'hui, en ignorant ou en voulant ignorer que le complément indispensable à l'action éducative, F. Oury le montre de manière remarquable dans la plupart des monographies, c'est l'expression de l'enfant, sa manière toute personnelle d'entrer dans la classe par le biais des institutions⁷.

6 Dans ce cas, pourquoi les avoir placés dans le groupe des institutionnels et non dans celui des freinet ? Sans doute parce qu'ils sont les seuls « vrais » institutionnels, c'est-à-dire les seuls qui aient articulé leur pédagogie autour du trépied qui servait à F. Oury à définir la pédagogie institutionnelle : le groupe, la prise en compte de l'inconscient et les techniques Freinet.

7 Cf. A. Vasquez et F. Oury (1981), C. Pochet et .../...

On peut alors s'interroger sur les raisons qui expliquent l'adhésion des maîtres à la pédagogie institutionnelle. Pour un bon nombre d'entre eux, n'est-ce pas l'espoir de trouver là, en dehors de l'armature théorique et pragmatique lourde de la pédagogie Freinet enrichie par l'institutionnelle, des bribes de « scénario pour un métier nouveau » ? Entrer dans le mouvement Freinet, directement ou par le biais de la pédagogie institutionnelle bien comprise, c'est-à-dire chevillée aux méthodes actives préconisées par Freinet (texte libre, journal, correspondance, albums d'éveil, sorties enquêtes... et leur corollaire, le tâtonnement expérimental) ne semble pas, pour l'heure, chose facile. Soit cette initiation demande du temps et un peu d'ancienneté dans la profession, soit elle relève d'un engagement de type militant, plus guère au goût du jour. Si bien que, focalisés sur le remède miracle dont on attend tout : le Conseil, ils oublient ou ne savent pas encore que lorsque le souci de socialisation est une priorité, il se niche partout et à chaque instant, dans toute activité de la vie de la classe, y compris jusque dans... la poésie.

L'influence d'Oury...

L'attitude des institutionnels, intermédiaire entre celle des freinet et celle des non-freinet, a donc plusieurs origines : la nouveauté dans la profession, ce qui induit à la fois une influence plus prégnante des organismes de formation et un ancrage moins solide dans le freinétisme, et un désir de trouver dans la pédagogie institutionnelle le moyen de se sortir de situations professionnelles marquées de plus en plus par la violence, sachant que les anciens procédés ont fait leur temps⁸. À cela s'ajoute peut-être une quatrième raison plus directement liée à leur formation en PI. La plupart d'entre eux, en effet, viennent à cette pédagogie par contact

.../... F. Oury (1979), C. Pochet, F. Oury et J. Oury (1986), F. Thébaudin et F. Oury (1995), ainsi que les très nombreuses monographies publiées dans *Le Nouvel Édicateur* ou dans *Les Cahiers de Genèse de la Coopérative*.

⁸ Comme le montre J. Houssaye dans son livre *Autorité ou éducation* (1996).

personnel, soit à l'IUFM, soit plus tard, en exercice, dans ce qu'on appelle les « champignons ». Ces groupes d'échanges et de formation sont encadrés par des responsables, instituteurs eux-mêmes, et qui ont été initiés le plus souvent au cours de stages d'été par Fernand Oury et le collectif « Genèse de la coopérative ». L'influence d'Oury est donc encore déterminante, d'autant plus que ses ouvrages sont, avec ceux de R. Laffitte, les références essentielles. Or, F. Oury n'a pas le même rapport à la production enfantine, à l'expression, à la créativité, que C. Freinet. Même si le texte libre reste l'un des points centraux sur lesquels se construit la dynamique de la classe (dans son ouvrage *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, les références au texte libre sont omniprésentes), la représentation qu'il en a, l'usage qu'il en fait et les vertus qu'il y trouve diffèrent sensiblement de ceux du fondateur.

De quelle manière ? Considérons d'abord l'ap-proche de Freinet. Animé par le refus de ce qu'il nommait « la scolastique paralysante », il voulait faire en sorte que l'enfant reste « attentif au chant du monde » et que ne se tarisse pas en lui la capacité qui est la sienne d'« atteindre les richesses naïves », que la poésie, au même titre que les textes libres, les dessins, les recherches scientifiques ou mathématiques, contribue à développer. Les questions essentielles devenaient alors celle de la reconnaissance des tendances et des élans poétiques dans les productions enfantines, et celle de son accueil au sein de la classe. Freinet considérait que la faculté naturelle des enfants de s'émerveiller naïvement devant toute découverte introduisait d'elle-même un élément affectif qu'on se devait, en tant que maître, de préserver à l'école, d'entretenir et d'encourager, parce que c'est « cette zone de l'ombre et des échappées d'âme qui est l'immense domaine de la poésie ». La poésie, celle qui est création enfantine, mais aussi celle qu'on lui donne à lire, à dire, à entendre, est un pilier sur lequel se construit la pédagogie Freinet parce qu'elle est aussi manière de vivre en sympathie avec l'autre, « à l'unisson [...] sur les mêmes longueurs d'ondes », grâce à quoi « on est alors perméable au maximum à

l'expérience des autres », grâce à quoi également une coopération devient possible qui engendre une véritable création. Et si la poésie doit devenir « la lumière et le parfum de notre pédagogie », la création poétique, dit-il encore, pour l'enfant comme pour l'adulte, « répond à un souci permanent de dépassement spirituel, et à un besoin de transgression »⁹.

Dans quelle mesure F. Oury a-t-il intégré à sa propre réflexion l'apport de Freinet sur le sujet ? Difficile à dire. Au départ, F. Oury est séduit par la PF, et sans doute les considérations de Freinet sur l'expression participent-elles de cette séduction. Sans doute ont-elles nourri sa propre vision des choses. Mais il s'en démarque de plusieurs manières. D'abord il laisse à Freinet la paternité de l'analyse de la dimension ludique ou poétique du texte libre, en ne l'évoquant lui-même que rarement, parfois même pour s'en défier : « ... on peut fort bien être sensible au charme, à la fraîcheur des œuvres artistiques enfantines sans pour autant vouer un culte à l'enfance. Ne risque-t-on pas parfois de cultiver l'infantilisme poétique ?¹⁰ »

Par ailleurs, féru de psychanalyse, il montre, dans toute son étendue, le pouvoir cathartique du texte libre, qui devient alors le support d'une « libération efficace sur le plan symbolique » (p. 116), conception qui s'oppose radicalement à celle « candide et quasi religieuse de certains de [ses] amis » (p. 204). Oury se refuse à entendre, « mains jointes, émerveillé de la spontanéité et de la créativité enfantines » (p. 294), des textes où s'expriment, régurgités, les discours moralisateurs des adultes, selon des schémas souvent formels (par exemple, une forme poétique convenue, « bourgeoise »). Le texte libre, revisité par les concepts clés de la psychanalyse – identification, contre-identification, médiation, transfert, introjection, refus ou acceptation de la Loi du père symbolique, castrations imaginaires... –, constitue pour le maître, parfois, l'occasion d'entendre un dire en souffrance. Mais pour que ce texte, libéré des lieux communs, des poncifs, des esthétiques attendues,

puisse avoir valeur éducative (« c'est-à-dire révolutionnaire », ajoute Oury), il faut qu'il soit entendu dans un lieu « où n'importe quoi peut être dit, justement parce que ce lieu n'est pas n'importe quoi : des lois précises y sont observées... » (p. 295).

L'importance de la Loi dans la pédagogie institutionnelle est capitale dans ce qui va faire scission entre le freinétisme et la PI telle qu'elle est vécue aujourd'hui par ses jeunes adeptes.

La Loi, pour F. Oury, est la condition de la liberté et du désir. C'est au Conseil qu'elle s'élabore, ce Conseil, pilier de la pédagogie institutionnelle, dont Oury dira qu'il est « le rein, l'œil, le cerveau et le cœur de la classe »¹¹. D'instance organisationnelle destinée à régler les questions d'ordre pratique, Oury en fait un lieu où la parole va s'ouvrir à la gestion des conflits interpersonnels, optique que Freinet avait toujours refusée. La priorité, pour Oury, est de faire en sorte que les enfants apprennent à user d'autres moyens que ceux qui leur viennent naturellement, le coup ou l'injure. La lutte contre la violence devient l'axe majeur, l'objectif prioritaire. La Loi est le principe fondateur de toute éducation.

Mais si la Loi, confondue dans les pratiques avec l'instance instituante, le Conseil, est le pendant indispensable à l'expression de l'enfant, elle n'en est que la condition, et non pas le générateur. Et c'est bien là la vision d'Oury. Cependant, dans sa détermination à se démarquer de Freinet, dans son désir d'apporter une pierre à l'édifice et d'intégrer à la réflexion des données nouvelles, Oury n'a peut-être pas suffisamment mis l'accent dans ses écrits sur l'intérêt de l'expression de l'enfant, un intérêt autre que celui, thérapeutique, dont il est le farouche défenseur, ainsi que sur les conditions techniques et matérielles de son émergence. Cette tâche-là, Freinet s'en était certes admirablement acquitté avant lui. Mais les jeunes institutionnels lisent-ils Freinet ? On peut en douter. Car si le langage un peu vieillot et la thématique paysanne désuète n'ont pas eu entièrement raison de leur curiosité, celle-ci

9 C. Freinet, 1971, p. 56.

10 A. Vasquez et F. Oury, 1981, p. 74.

11 C. Pochet et F. Oury, 1991, pp. 81 à 91.

aura peut-être alors fini de se consumer dans les quelques attaques qu'Oury s'autorise contre « le vitalisme optimiste » (1981, I, p. 74.) du père fondateur, contre son ignorance des réalités de « l'école urbaine concentrationnaire » (p. 75), ou contre le culte de la personnalité dont il est l'objet : « On peut sourire de l'attitude puérile de l'instituteur qui toujours semble invoquer, prier, offrir... À quelle divinité s'adresse-t-il ? Que représente pour lui le directeur, l'inspecteur, l'universitaire, le ministre (ou Freinet) ? » (p. 174). En bref, Freinet est dépassé !

Tout porte à croire que ce que ces jeunes professeurs des écoles retiennent de la pédagogie institutionnelle, indissociable pourtant dans son essence des techniques freinet, c'est ce qui fera écho en eux, écho à la fois d'un discours porté par l'institution, et d'un désir de trouver des réponses aux difficultés qu'ils ne manquent pas de rencontrer. Et ce qui fait écho, c'est la Loi.

Si les praticiens freinet font perdurer les anciennes techniques, les conceptions et, à travers elles, les valeurs fondatrices du mouvement, il n'en va de même pour les adeptes de

la pédagogie institutionnelle, plus marqués par leur nouveauté dans la profession que par leur attachement au freinétisme. Ils adoptent, en effet, un comportement qui donne à penser qu'ils n'ont pas – ou pas encore, en tout cas pour certains d'entre eux – intégré les idées-forces de la pédagogie dans la lignée de laquelle s'inscrit la PI. C'est le cas notamment en ce qui concerne l'expression de l'enfant, sa créativité, son rapport au savoir, à la liberté et, partant, à la poésie. Pour des raisons sans doute liées à leur histoire personnelle, ils revendiquent l'appartenance au mouvement, en signe de reconnaissance, mais ressemblent dans leur comportement en classe à ces traditionnels qui empruntent des techniques et des méthodes qui leur conviennent, affirmant qu'aujourd'hui, la seule méthode est celle qui consiste à les mélanger toutes et à prendre dans chacune « ce qu'elle a de bon », en particulier ses capacités supposées de surmonter les difficultés actuelles de la profession. Et il n'est pas interdit de penser que leur formation en PI les conforte bien involontairement dans cette direction.

BIBLIOGRAPHIE

- BONCOURT M. (2001). – *La poésie à l'école élémentaire, l'indispensable superflu*, thèse (sous la dir. de J. Houssaye), Université de Rouen, 2001, à paraître chez Champ social.
- BONNEFOY Y. (2001). – Interviewé par *Le Monde de l'éducation*, juillet-août.
- BRASSEUR C. (1993). – *Étude sur l'évolution d'un discours didactique : la créativité à l'école durant la période 1968-1985*, thèse (sous la dir. de M. Tardy), Strasbourg.
- CAILLOIS R. (1956). – *Art poétique*, Paris, NRF, Gallimard.
- CLAUDEL C. (1928). – *Positions et propositions sur le vers français*, Paris, NRF, Gallimard.
- COHEN J. (1966). – *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion.
- FONTVIEILLE R. (1989). – *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien militant*, Méridiens-Klincksieck.
- FREINET C. (1971). – *La méthode naturelle*, Cannes, éd. de L'École Moderne Française.
- FREINET C. (1956). – *L'éducation au travail*, Cannes, éd. Ophrys.
- FREINET E. (1949). – *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes, éd. de L'École Moderne Française.
- HOUSSAYE J. (1996). – *Autorité ou éducation*, Paris, ESF.

- JEAN G. (1966). – *La poésie*, Paris, Seuil.
- MESCHONNIC H. (1982). – *Critique du rythme*, Paris, Verdier.
- PIATON G. (1974). – *La pensée pédagogique de C. Freinet* (préface de G. Avanzini), Toulouse, Privat.
- POCHET C. et OURY F. (1979). – *Qui c'est l' conseil ?* Paris, Maspero.
- POCHET C., OURY F. et OURY J. (1986). – *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud*, Vigneux, Matrice.
- RICOEUR P. (1975). – *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
- RIFFATERRE M. (1978). – *Sémiotique du signe*, Paris, Seuil.
- THÉBAUDIN F. et OURY F. (1995). – *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.
- VASQUEZ A. et OURY F. (1981). – *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero (2 vol.).
- VASQUEZ A. et OURY F. (1991). – *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.