

Symposium : La pédagogie et la formation aux prises avec le sujet

Liberté et différence chez Freinet : la production de textes

Renaud Hétier

*Institut des Sciences de l'Education et de la Communication d'Angers (I.S.C.E.A.)
Université Catholique de l'Ouest (U.C.O.)
3 Place André Leroy
BP 10808
49008 ANGERS cedex 01
renaud.hetier@uco.fr*

RESUME : Il n'est pas impossible qu'à vouloir instituer de façon précoce un sujet en l'enfant, on en limite les forces ultérieures à s'instituer soi-même comme sujet. C'est ce soupçon que cette contribution développe, en s'intéressant notamment à la production de textes dans une pédagogie de l'expression libre comme celle de Célestin Freinet. La liberté d'expression se heurte à deux limites : d'abord, que s'agit-il d'exprimer (quels sont les objets de l'expression), et, quand il s'agit de « s »'exprimer, qui s'agit-il d'exprimer (qu'est-ce donc qui constituerait d'emblée ce « soi » sur lequel s'exprimer ?) ? ensuite, le sentiment, légitime à partir de soi, de la singularité de « son » expression en liberté peut-elle valoir en même temps comme affirmation durable d'une voix originale sans se situer vis-à-vis d'un patrimoine, à partir de l'autre ?

MOTS-CLES : Pédagogie Freinet, liberté d'expression, expression de soi, production de textes, différence.

1. Introduction

Le discours, qu'il soit d'ordre théorique (épistémé foucauldienne) ou narratif (configuration ricoeurienne), ne se construit que par une mise en ordre des éléments ou des événements qu'il produit. Il trouve une légitimité formelle dans une mise en cohérence globale, soit pour prétendre produire une objectivité (dans le cas d'un travail théorique), soit pour produire un sens ou au moins un effet (dans le cas d'un travail littéraire).

Quand ce discours porte sur des faits vécus, il entretient avec ceux-ci un rapport ambivalent : il tend, en les produisant, à donner ces faits pour vrais (même dans une fiction, il est demandé au lecteur de jouer ce jeu), et, en convoquant des faits tenus pour vrais ou au moins vraisemblables, le discours auto-produit sa propre vérité, qui ne manque pas de légitimer son auteur. Cette logique est encore renforcée quand il s'agit d'une pratique dont on veut faire des émules. Le discours est alors travaillé par une double tension : il faut d'une part montrer la valeur des principes déclarés comme étant visés, et d'autre part montrer que la pratique à laquelle on se réfère est réelle. Mais ce n'est pas tout, car en passant dans le discours, cette pratique ne peut pas seulement être réelle, si elle l'est. Elle tend à devenir rationnelle, c'est-à-dire transparente à elle-même. Mais il y a une ruse de la transparence : les échecs dont elle accepte de rendre compte sont volontiers réordonnés à une réussite finale dont ils n'auront finalement été que les instruments. Ainsi, par exemple, il s'agit alors moins de rendre compte des tâtonnements que de théoriser le tâtonnement, ou bien de ne rendre compte du tâtonnement que lorsque celui-ci est finalisé après-coup par un destin efficace. La volonté de scientificité (objectivité, exhaustivité) est alors sans doute rattrapée par les contraintes propres au récit, et notamment la finalisation sémantique qui travaille celui-ci.

De plus, il ne s'agit pas seulement de savoir « qui » écrit. Mais encore : où se situe celui qui écrit vis-à-vis de celui à qui, manifestement, il écrit. Il y a alors lieu de s'intéresser à ce qui fait événement et qui justifie le récit (on ne fait pas l'effort d'écrire ce qui nous apparaît comme banal et su de tous). L'événement, d'une certaine manière, c'est la production d'une différence dans le temps. Il y a donc revendication d'une différence dans l'écriture. Mais il n'y a différence que s'il y a rapport. L'écriture procéderait alors de la revendication d'une différence au sein d'un rapport qui est maintenu par cette revendication elle-même. Sans différence, pas de source au texte, sans rapport, pas de justification à produire de texte. Mais la revendication de différence n'est-elle pas par nature prise dans un double jeu ? C'est-à-dire, d'une part, qu'une telle revendication peut se donner comme affirmation pleine d'altérité, comme altérité autonome, voire indépendante, un simple témoignage. Mais, d'autre part, cette même revendication peut être en même temps une tentative de conquête de l'identité avec laquelle elle ne cesse d'être en rapport. Autrement dit, la revendication de différence est prise dans un paradoxe quand elle se donne comme un « identique » devenu altère, et engage ceux qui sont restés « identiques » à devenir altères. A vrai dire, le paradoxe est double, car si tous

les identiques deviennent altères, l'altérité devient elle-même une identité dont il faudra se différencier pour exister, mais, de plus, la promotion de telle différence, l'invitation à s'y rallier est une réduction des différences à « mon » identité. « Devenez différent comme moi » (donc « devenez différent identique ») est l'injonction paradoxale fondatrice du militantisme.

L'exemple de l'Education Nouvelle est en ceci intéressant qu'il ne se donne que sur fond d'un système déjà constitué et solide, l'école républicaine française notamment. Cela est particulièrement vrai de Célestin Freinet, qui présente la caractéristique particulière d'avoir d'abord appartenu à l'Education Nationale, avant d'en divorcer. On peut faire l'hypothèse que son discours se construit à partir de ce drame initial. En invitant implicitement ceux qui sont restés du côté devenus *autre* pour lui à le rejoindre, il ne cesse de dialoguer avec « celle » dont il s'est séparé, visant une réconciliation qui aurait pour base le renoncement à son identité (à elle), jugée critiquable. Mais ce n'est pas ce niveau « institutionnel » qui nous intéresse dans les limites de cette contribution. Il s'agit d'en saisir les effets sur les enfants eux-mêmes. Ont-ils en effet une possibilité pensable de différer du « Différent »¹ ? Cela suppose d'assumer un différend avec le Différent. Il y a lieu de s'interroger sur la place du conflit dans une telle éducation², mais bien au cœur de l'éducation elle-même (peut-on être en conflit avec le Différent qui semble assumer de par sa position tout le conflit possible avec l'identité dont il se sépare ?). Mais plus encore, être différent du Différent, est-ce (re)devenir « identique », c'est-à-dire (re)passer de l'« autre » côté ? Il faudrait donc voir s'il y a place, et dans la réalité et dans le récit qui en est fait, pour la résistance, l'échec, et finalement la différence, dans le dispositif du Différent.

Pour aller à la rencontre des traces laissées par le grand pédagogue, nous retiendrons différents types de sources : des objets produits par les élèves, notamment leur propres textes³, des témoignages recueillis auprès d'anciens élèves de Freinet⁴, et un point de vue universitaire sur le texte libre⁵. Il s'agira, pour chacune de ces sources, de repérer non seulement ce qui est laissé comme trace d'un « tâtonnement » « libre » (voire, de « tâtonnements » dans le sens d'une prise en compte de différences) dans la démarche de production de texte, mais, de plus, il s'agira d'analyser dans quelle mesure l'expression de différences, que permet une incontestable liberté d'expression, peut plus ou moins aboutir à la réalité d'une

¹ Le grand Différent serait celui qui parmi d'autres différents existants, revendique de faire de sa différence un principe d'identité (via le modèle d'identification).

² Voir la thèse de Annebeau, J. (2004). *L'éducation à la paix dans le mouvement de l'éducation nouvelle*. Université Lyon II.

³ Barré M. (1996). *Avec les élèves de Célestin Freinet. Extraits des journaux scolaires de sa classe à Bar-sur-Loup, Saint-Paul et Vence de 1926 à 1940*. Paris : I.N.R.P.

⁴ Peyronnie H. (1998). Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? In Henri Peyronnie, *Freinet, 70 ans après*. Caen : P.U.C. pp 107-137.

⁵ Vergnioux A. (2005). Le texte libre. In *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen, P.U.C. pp. 89-109.

différence vis-à-vis du pédagogue lui-même (échec, critique, résistance, etc.). Chacune de ces sources peut bien entendu être confrontée, la cas échéant à « la » source mère : ce que Freinet a écrit.

2. Témoignages et sources d'altérité

2.1. *Les textes d'enfants de la classe de Freinet (1924/1940)*

Les textes, sélectionnés dans les journaux de classe par Michel Barré, sont presque tous imprimés. Ces documents ne nous permettent donc pas de repérer les différentes étapes de leur mode de production. C'est alors à leur objet que nous allons prêter attention. La plupart du temps, surtout les premières années, les objets sont plutôt « neutres », dans le sens où ils ne prêtent pas à polémique. Il s'agit d'un intérêt porté aux choses (la nature, le travail agricole ou artisanal, les sorties scolaires), à quelques objets culturels (notamment les contes), et enfin aux rêves faits par les enfants. Cet inventaire peut être complété de quelques descriptions du fonctionnement de la classe, avec notamment des « plans de travail » et un compte-rendu de réunion de coopérative. Jusque là, les textes semblent simplement refléter une vie de classe, contenue dans les limites de l'institution scolaire.

Mais, en fait, des exceptions à cette « neutralité » apparaissent. Elles sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, une brèche est ouverte par le récit de rêve, qui, tout banal qu'il semblerait de prime abord, va s'avérer une source fondamentale d'ambiguïté, nous y reviendrons. Ensuite, des positionnements relevant implicitement ou explicitement de la critique sont exprimés, dans ces textes d'enfants, notamment à l'égard des « institutions » traditionnelles. Enfin, un paradigme protecteur apparaît, qu'il vise le patrimoine historique, la nature, les exclus, les anciens élèves... et les « pécheurs » (un enfant fume, un autre vole, etc.), qui peuvent se confier sans crainte de sanction. Deux textes semblent ne pas entrer dans cette présentation : l'un où il est fait mention d'une colère de C. Freinet, l'autre qui relate un différend entre Célestin et Elise. Il faudra en évaluer la portée vis-à-vis de la place faite à la différence.

Comme le note bien M. Barré « le rêve sert souvent d'alibi à la fiction »⁶. Mais la fiction elle-même est volontiers porteuse d'une position contestatrice, qui est mise en scène : contre la guerre⁷, contre le Maire⁸, contre la Gendarmerie⁹. Ce sont d'ailleurs ces mêmes textes qui serviront de... prétexte aux opposants à Freinet,

⁶ Op. cit., p. 88.

⁷ Ibid.

⁸ Op. cit., p. 93.

⁹ Op. cit., p. 114.

notamment lors de la cabale dont il est victime en 1933. Il est remarquable qu'il s'agisse de textes d'enfants, et que de plus ils expriment des rêves. On ne peut sembler plus loin d'un discours monolithique (celui du seul maître), et même de toute forme de discours (au sens idéologique), avec ces récits de rêve... qui reconduisent pourtant à l'idéologie même du Maître. « Est-ce l'inconscient dans la classe »¹⁰ ?

La classe est indéniablement un espace d'accueil, où les différences d'origine sont respectées et protégées. Mais y a-t-il des différends ? Deux textes retiennent notre attention à ce sujet. Dans le premier, un enfant relate une colère de Freinet¹¹. Il est donc permis de parler du maître (ce qui est assurément peu banal, d'autant plus à l'époque). Mais il faut remarquer en même temps que le maître en sort grandi : quand il se met en colère, non seulement c'est pour « des choses importantes », mais encore le fait-il de façon mesurée : « la colère de Papa n'est pas très terrible ». On retrouve là un écho frappant d'un lointain prédécesseur, quand Pestalozzi justifie les corrections corporelles que les enfants finissent même par lui réclamer¹². Il semble qu'il y ait un moment où tout de ce qui tombe du maître est béni. Dans le second texte, un enfant relate un désaccord entre « papa » et « maman »¹³ concernant l'organisation du travail. Là encore, la liberté de parole est remarquable. Comme le note Michel Barré : « connaît-on beaucoup d'éducateurs qui débattent devant les enfants de leurs divergences pédagogiques et publient le tout dans le journal scolaire ? ». Mais il ne s'agit plus d'un texte d'enfant, puisque c'est « maman » qui s'adresse à « papa » devant les enfants. Le différend trouve une place, mais au sein du couple « parental », semblant recouper la différence « naturelle ». C'est d'ailleurs bien dans la nature du « Différent » de différer. Mais ses « enfants » en diffèrent-ils en s'identifiant à cette différence ?

2.2. Les témoignages d'anciens élèves

Tout d'abord, précisons que nous nous appuyerons sur l'article de d'Henry Peyronnie déjà cité. Relayant ces propres propos, il faut être attentifs à ne pas chercher un causalisme trop étroit. La plupart des anciens élèves de classes Freinet ont eu d'autres expériences scolaires, et la scolarité n'est qu'une partie de l'expérience éducative, pour ne rien dire de l'expérience de vie. D'autre part, il faut

¹⁰ Imbert, F. (1997). *L'inconscient dans la classe*. Paris : E.S.F.

¹¹ « La colère de papa [Célestin et Elise sont appelés Papa et maman] : Lorsque Papa se met en colère, il ne crie pas comme nous et ne tape pas du pied. Quand nous nous mettons en colère, c'est pour un rien, mais Papa, c'est pour des choses importantes : par exemple quand, en faisant des expériences, on casse quelque chose, ou comme un jour où on avait par erreur, jeté des archives à la Cagne (...) » op. cit. p. 194.

¹² Pestalozzi, H. (1985). *Lettre de Stans*. Yverdon : Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi, traduction M. Soënard.

¹³ Extrait : « papa et maman ont discuté très longtemps sans pouvoir se mettre d'accord ». p. 128.

admettre que le contexte éducatif a été totalement bouleversé : l'idée du respect de l'enfant s'est, par exemple, très largement imposée à l'ensemble du système éducatif. C'est l'occasion de mesurer une nouvelle fois l'importance de l'écart, à l'époque de Freinet, entre une école traditionnelle qui pouvait être brutale et aveugle à la personne de l'enfant, et les classes Freinet où l'enfant était déjà « au centre ».

Quelques valeurs dominent dans les témoignages des anciens élèves : le respect, nous l'avons vu, mais encore la liberté et la créativité. De plus, les enseignants semblent avoir laissé un souvenir fort. Cela n'est pas en soi spécifique, et cela relève sans doute d'une époque d'enseignants à la fois autoritaires et charismatiques (notables respectés dans leur village). Mais sans doute le souvenir est-il renforcé par l'originalité des classes Freinet, que les enfants ont pu mesurer au décours d'une scolarité hétérogène. Cette originalité apparaît volontiers par la grâce d'un effet de contraste : c'est plus facilement après coup qu'une différence est remarquée avec le cadre traditionnel, et qu'on se rend compte de l'ampleur de la liberté de mouvement et d'expression dont on pouvait bénéficier dans une classe Freinet.

Or, précisément, c'est ce contraste, révélateur d'une différence, qui nous intéresse ici. Trois remarques à ce propos : la marque d'une différence est reconnue, et même souvent soulignée (positivement) par les anciens élèves, le rôle de ce passage par une classe Freinet dans la réussite ou même l'orientation scolaire et professionnelle n'est pas mis en évidence, l'impact de cette expérience sur la construction de son identité et sur sa manière d'être est régulièrement souligné. D'une façon générale, cette empreinte laissée par la différence semble produire deux types d'effets : une souffrance lorsqu'il faut se réadapter au système traditionnel¹⁴ (dont l'arbitraire autoritaire est difficile à supporter), une modestie quant à l'orientation professionnelle, peu mise en rapport avec cette différence, et qui n'est pas d'ordre élitaire (le souci d'être « productif » pouvant à la rigueur être mis en cohérence avec une orientation vers l'artisanat ou le monde ouvrier et agricole). Seule exception sans doute : les personnes qui se sont orientées vers un métier créatif et qui pensent celui-ci dans la continuité d'une sollicitation de l'expression de soi qu'ils doivent à la pédagogie Freinet.

Qu'en est-il, du coup, plus spécifiquement de l'expression de cette différence en lien avec le langage écrit dont nous avons fait notre objet témoin ? Le travail d'écriture y est fréquent, impliquant, libre, socialisé ; l'expression prime sur le seul respect des formes. C'est d'ailleurs des exemplaires de journal scolaire qui demeurent comme trace de cette expérience chez les anciens élèves, et c'est sans

¹⁴ « on nous traitait comme des personnes », « on n'avait pas l'impression d'aller à l'école » (p. 122) ; expressions d'avec lesquelles contraste le terrible témoignage d'un élève passant d'une classe Freinet au système traditionnel : « Le surveillant général nous interpelle : « Qu'est-ce que vous faites sur la cour ? ». Comme j'avais l'habitude de m'exprimer, je lui explique qu'un professeur nous avait pris par erreur. « Qu'est-ce que tu dis, Si tu répètes cela, tu reçois immédiatement une claque ». Alors, je n'ai plus rien dit. » (p. 126). Ou encore : « Après avoir fait un bond dans le paradis, je suis tombée en enfer ». (p. 123).

doute cette dimension d'expression qui résiste le mieux au temps. Expression d'une liberté d'opinion devant les autres (sans doute la part de Célestin), mais aussi liberté d'expression d'un soi plus intime (sans doute la part d'Elise)¹⁵. Un peu pessimistes sans doute, nous serions amenés à conclure que les anciens élèves sont porteurs d'une différence, mais qu'elle a d'abord été excessivement difficile à assumer dans la condition d'enfant et d'élève soumis aux exigences de l'adaptation sociale, avant d'être réduite à la fonction d'objet nostalgique chez des adultes pour qui a finalement prévalu une adaptation en général modeste et discrète à ces mêmes exigences sociales. Peut-être cette différence a-t-elle été trop prématurément ouverte pour pouvoir s'appuyer sur des forces personnelles suffisantes, permettant d'en assumer le coût.

2.3. Une analyse universitaire

Comme le précise lui-même Alain Vergnioux, « le texte libre résume à lui tout seul la pédagogie Freinet »¹⁶. Il est en effet souligné à plusieurs reprises la place cardinale du texte libre, qui supporte à la fois un travail d'expression (de soi), d'apprentissage (de la langue), et de communication/socialisation. On peut dire sans excès que cet « objet » est construit de manière particulièrement *cohérente* dans la pédagogie Freinet, dans la mesure où les conditions de production du texte libre se renvoient les unes aux autres et peuvent être chacune justifiée en elle-même. L'expression est une finalité en soi en ce qu'elle libère les potentialités de l'enfant et participe à son épanouissement, mais encore donne sens à l'investissement dans l'apprentissage. L'apprentissage est une finalité en soi en ce qu'il importe non seulement de maîtriser les codes, mais encore de les mettre au service d'une expression qui s'épanouit en trouvant la meilleure forme possible. La communication est une fin en soi en ce qu'elle motive et favorise l'expression et la compréhension, mais surtout permet une véritable coopération.

La faiblesse de la cohérence¹⁷, c'est cependant, et par nature, d'être en peine de penser les ruptures. Il n'est pas sûr que la vie soit cohérente, que le monde soit cohérent, que la société soit cohérente. Mais surtout, il n'est pas sûr que la plus grande des cohérences soit ni la meilleure préparation à l'existence, ni même, si on devait reprocher à la fatalité d'une existence son illégitime injustice, que cette cohérence rende justice aux besoins de l'individu lui-même, qui peut se trouver privé d'espace de repli. En analysant le texte d'Alain Vergnioux, qui ne met pas en cause l'argument de la liberté d'expression, nous nous interrogerons sur chacun des

¹⁵ « Avec Freinet, c'était ça aussi : taper à la machine, envoyer des courriers à d'autres classes ; il faut savoir écrire et éditer, ou dire ce que vous pensez, ce que vous vivez, ce que vous pleurez, bref ! » (p. 125).

¹⁶ Vergnioux A. (2005), art. cit., p. 89.

¹⁷ « Nos âmes se sont touchées par tous les points, et nous avons senti partout la même cohérence ». Rousseau, J.J. *La Nouvelle Héloïse*, I, 11.

axes qui se croisent dans le texte libre : l'expression, la méthode naturelle, et la « dédicace » ou la dimension sociale et communicationnelle de l'écriture.

Concernant *l'expression*, adossée à « l'expérience personnelle et collective de l'enfant »¹⁸, jusqu'à devenir elle-même une « expérience littéraire »¹⁹, elle est présumée pouvoir être complètement « libre ». Certes, non sans précautions : il y a, en quelque sorte, une institution de l'écriture qui permet une différenciation des registres, de manière à protéger le « soi » censé s'exprimer : A. Vergnioux cite ainsi une institutrice qui offre à ses élèves la possibilité de signaler si leur production est : « écrit confidentiel, écrit qu'on peut lire, écrit qu'on peut publier ». Et il conclut : « c'est la garantie d'une liberté d'expression totale ». Mettre en cohérence son dire et son vivre, c'est cependant prendre le risque d'exposer, voire de surexploiter son « vivre ». Certes, dans le meilleur des cas, celui-ci est suffisamment alimenté par le vivre-ensemble riche, nourri de la classe active. Mais que dire alors de personnel ? Plus profondément, l'art de dire n'est-il pas un art de « faire-semblant », au sens noble du terme, c'est-à-dire qui permette à la fois de se projeter et de se protéger ? Or, ni le récit d'expérience ni le récit de rêve ne rendent justice à cette fonction symbolique de la forme. Plus encore, n'est-ce pas en s'identifiant qu'une identité se construit, et en faisant (presque) comme un auteur que quelque chose commence à s'exprimer ; l'idée d'une expression totale étant finalement une sorte de non-sens ?

A propos de *la méthode naturelle* à présent, l'idée de cohérence se trouve une occurrence très claire : « l'écriture s'origine dans le graphisme et l'écriture »²⁰. Le passage n'est évidemment pas spontané, il se fait par l'imitation de l'adulte. Ainsi, précise Vergnioux, « de l'écriture mimétique à l'apprentissage de l'imprimerie, il y a continuité »²¹. C'est à présent la particularité du signe et de sa place dans un système arbitraire qui est marginalisée. Il y a pourtant une rupture, incontestable au moins depuis Saussure²², entre la référence et le signe. On peut en déduire qu'il y a dans la méthode naturelle un rêve de correspondance entre ontogenèse et phylogenèse : l'enfant redécouvrirait l'écriture à sa façon, retrouvant la force créatrice de l'humanité des origines²³. L'étude plus complète de cet aspect des choses mènerait au-delà des limites de cette contribution. Disons seulement que ce spontanéisme présuppose de nier deux ruptures : celle qui sépare le signe et de sa représentation et de sa référence, nous l'avons vu ; celle qui sépare la conscience des choses. Celles-ci

¹⁸ Vergnioux, art. cit., p. 90.

¹⁹ Idem, p. 91.

²⁰ Vergnioux, art. cit. p. 97.

²¹ Ibidem.

²² Saussure, F. (1985). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.

²³ Pour Saussure, il est vain d'imaginer l'homme « inventant » le langage, d'imaginer donc un homme d'avant le langage. Au contraire, l'homme est une invention du langage.

ne sont pas données puis décrites et écrites, leur conscience est elle-même construite²⁴.

Enfin, la dimension de « *communication* » n'est-elle pas elle-même sans poser question ? En effet, de ce point de vue, l'ambition est considérable qui va jusqu'à revendiquer « une désaliénation pédagogique mais aussi sociale et politique »²⁵. Là encore, ça n'est pas la cohérence qui est en cause, au contraire, notamment si on s'en réfère au rôle attribué à l'imprimerie : « Ce serait [...] une erreur de considérer l'imprimerie dans sa seule fonction technique, et de voir dans son utilisation la seule maîtrise d'une technologie nouvelle. Elle introduit l'enfant dans le monde du travail avec ses contraintes et ses difficultés, et en lui permettant de contrôler l'ensemble de la chaîne qui va de l'expression personnelle à la composition du texte et à son impression sur la presse, elle favorise son autonomie et lui inculque le goût de la liberté »²⁶. On voit bien ici un travail de cohérence à l'œuvre, qui ne se préoccupe pas moins de l'autonomie technique et matérielle que de la liberté de l'expression personnelle. Mais cette ambition gutembergienne-luthérienne ne se joue-t-elle pas des forces de l'enfant, et surtout, n'abuse-t-elle pas de ce qu'il est en mesure d'y verser comme objets, comme textes méritant effectivement d'être lus et de faire mémoire si ce n'est modèle ? Certes, la chaîne de production est maîtrisée, mais par ce qu'elle produit, c'est-à-dire des textes d'enfants travaillés par des enfants et adressés à des enfants, n'est-elle pas à la fois libre et fermée ?

Ce dernier soupçon mérite une attention particulière. Se pose en effet la question non pas strictement de l'ouverture au monde, mais de l'ouverture au monde tel qu'il est hérité²⁷. Certes, il y a de la communication, mais on peut être enfermé dans une maison dont toutes les pièces communiquent. Les enfants vont à la rencontre du monde, le monde entre dans la classe, mais une éliision est faite : il s'agit plus d'un monde à observer, d'un monde de choses trouvées, qu'un monde déjà en partie construit, déjà en partie observé, et d'emblée dans le langage. Il y a, pourrait-on dire, beaucoup de communication, et non pas à partir de rien, mais là encore à partir de trop d'objets pris pour « naturels ». Les productions finissent par se ressembler, comme si les pièces de la maison communiquaient si bien qu'elles n'en formaient plus qu'une : on atteint une sorte de perfection, mais enfermée dans la stéréotypie enfantine, et le saut à faire, la « rupture » sont reportés et deviennent le temps passant toujours plus insurmontables. La différence de l'enfant est reconnue et respectée, mais au point où elle devient à elle-même son propre horizon, elle risque d'enfermer dans une identité limitée à une honnêteté de premier degré. Le face-à-face entre l'enfant et le monde, dont le collectif enfantin n'est qu'une médiation

²⁴ « Le monde « réel » ne peut plus être ni présenté ni représenté, il est construit ». Vernant, D. (1997) *Du discours à l'action*. Paris : P.U.F., p. 17.

²⁵ Vergnioux, art. cit., p. 103.

²⁶ Idem, p. 98.

²⁷ Freinet rend certes un hommage au passé, mais dans la limite d'une culture populaire dont les conteurs sont les porte-parole et qui n'œuvre pas à une transformation du monde. Freinet, C. (1960). *L'éducation au travail*. Genève : Delachaux et Niestlé, not. pp. 49-53.

confortante²⁸, se limite à être tour à tour descriptif ou contemplatif. Il peine alors à s'inscrire dans un jeu culturel où la différence, loin d'être légitime quand elle est spontanée, est toujours à construire et même à reconstruire à travers une maîtrise des registres, des signes et du patrimoine. Sauf à ne connaître que soi, l'originalité est au-delà de la maîtrise, et non en deçà. C'est donc la même pédagogie qui peut ouvrir idéologiquement et relationnellement un espace à la différence, et produire structurellement, par l'enfermement dans les circuits de la communication²⁹, comme par le refus de la confrontation à l'hétérogénéité incommensurable des héritages³⁰ une identité commune et limitée.

3. Conclusion

Produire des textes, dans une pédagogie de la liberté de la liberté d'expression et de l'expression de soi, c'est en quelque sorte laisser une trace de la réalité de cette expérience de liberté. Ces textes³¹ sont effectivement personnels, volontiers critiques voire contestataires vis-à-vis de l'environnement social, et beaucoup d'entre eux ont circulé dans un réseau d'échange, par l'édition d'un journal imprimé ou par la correspondance scolaire. Cependant, les objets de ces textes se ressemblent souvent, et la critique épargne la classe Freinet ; le récit des anciens élèves fait contraster une nostalgie de la liberté d'expression, et une difficulté à maintenir celle-ci au long de son parcours ; la continuité expression-production-communication est assurée, mais semble demeurer en dehors de l'histoire d'un patrimoine qu'on se mettrait en position d'enrichir après qu'il nous a enrichi.

Qu'en est-il alors du sujet éducatif et de l'équilibre à trouver entre son objectivation et son autonomisation ? D'un certain point de vue, ce n'est pas l'objectivation qui serait manquée par un excès de liberté : les enfants lisent et écrivent, les apprentissages sont faits. Le problème se pose à un autre niveau. Une *autonomie* réduite à la technique (maîtriser production et communication) n'est vraisemblablement pas affranchie de ses insuffisances par les prétentions d'une *liberté* d'expression illimitée. Faudrait-il alors que l'« autonomie » revienne à une tradition (le *nomos* conduisant l'*auto*...) ? Pas plus. Mais c'est bien différemment dans la confrontation possible à une altérité incommensurable (celle de l'autre, celle

²⁸ Comme le formule Michel Barré : « Que penser pourtant de rêves écrits et signés en commun par trois copains, comme cela arrive à Saint-Paul ? » Barré, M. (1995) *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*. Mouans-Sratoux : P.E.M.F., tome 1, p. 67.

²⁹ « Alors que Freinet était toujours prêt au dialogue, il est surprenant qu'il n'ait pu établir une véritable communication avec ceux qui auraient dû être ses interlocuteurs privilégiés au plan syndical, politique, philosophique, pédagogique ». idem, tome 2, 88.

³⁰ « Jusqu'à ce jour, l'Ecole a été Temple, et elle le reste là où l'enfant, après avoir accompli quelques gestes rituels, entre la classe sur la pointe des pieds, pour y vivre une vie totalement différente de sa vie véritable ». Freinet, C. (1959) *Les dits de Mathieu*. Genève : Delachaux et Niestlé, p. 113.

³¹ D'un certain point de vue, le récit des anciens élèves forme un nouveau « texte ».

de l'auteur, celle de l'œuvre) que peut se jouer un espace de liberté qui est toujours liberté *vis-à-vis* d'un tiers. Et le tiers, c'est là plus et autre chose que la multiplication des pairs (où les pères eux-mêmes viendraient se fondre). Il y a sans doute dans la communication (le « parler avec ») un compte jamais réglé avec l'autorité qui implique, elle, en même temps que le « parler avec », un « parler comme ». La langue ne suffit pas à représenter l'autre, le tiers, il faut pour cela le langage même de l'autre, assumé dans des actes, une parole ou une œuvre.

Serait-il alors à craindre que pour le coup ce soit la liberté qui en pâtisse, écrasée de la main du maître qu'on aurait voulu seulement serrer ? L'autoritarisme, de ce point de vue, serait l'éviction complète du « parler avec », voire son interdiction, par le « parler comme ». Mais ce serait prêter peu de forces à la liberté que de la croire incapable de naître, renaître et se renforcer aussi *contre* l'autre. La formulation commune est pauvre qui dit « ma liberté s'arrête où commence celle de l'autre », comme si dans l'économie faite de l'autre la liberté pouvait s'imaginer pleine. Il faudrait d'abord se demander *sur quoi* est conquise cette liberté. C'est peut-être tout le problème du grand pédagogue qui tout en sachant, lui, sur quoi il prend liberté et sur quel fond il écrit sa différence, désire pour l'enfant un espace libéré de cette mise en perspective, où tout serait pleinement et immédiatement signifiant. Le Maître prend sur lui toute la charge que le travail de la différence engage mais prive les enfants de ce même travail qui est aussi une reconnaissance de dette³². Les enfants s'expriment, mais c'est la liberté du Maître (à travers eux) et non la leur (à travers leurs textes) qui s'exprime.

Bibliographie

- Barré M. (1996). *Avec les élèves de Célestin Freinet. Extraits des journaux scolaires de sa classe à Bar-sur-Loup, Saint-Paul et Vence de 1926 à 1940*. Paris : I.N.R.P.
- Barré, M. (1995) *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*. Mouans-Sratoux : P.E.M.F., tome 1.
- Freinet, C. (1960). *L'éducation au travail*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1959) *Les dits de Mathieu*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Peyronnie H. (1998). Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? In Henri Peyronnie, *Freinet, 70 ans après*. Caen : P.U.C.
- Vergnioux A. (2005). Le texte libre. In *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen, P.U.C.

³² Il s'agit d'une reconnaissance à double orientation : je reconnais « ce que je dois » (je reçois effectivement), j'accepte « ce qui m'est dû » (je laisse effectivement quelque trace), ou, autrement dit : je n'ignore pas mon droit.