

# Le texte libre comme exemple d'un retour aux fondamentaux de la Pédagogie Freinet

## Une position antinomique ?

La question du retour aux fondamentaux semble faire polémique aujourd'hui dans le mouvement.

D'aucuns l'analysent comme une posture figée sur des pratiques, des concepts, une éthique, une philosophie datés et donc dépassés. Ils voient dans ce positionnement, perçu comme frileux et conservateur, l'accomplissement de ce que redoutait Freinet pendant ses dernières années de vie, à savoir – je cite Michel Barré – « la cristallisation sur les écrits passés et le refus d'évoluer », phénomène qu'il avait observé après la mort de Decroly et de Montessori.

C'est une dérive toujours possible, en effet.

Mais alors comment comprendre cette demande urgente de « retour aux fondamentaux », préconisée notamment par le laboratoire de l'ICEM, dont les travaux ne sauraient être guidés par le souci d'allégeance rétroactive à une figure paternelle et charismatique, doublé d'une quête quasi obsessionnelle d'orthodoxie ?

Pourquoi, comment ces fondamentaux sont-ils menacés ? Et de quels fondamentaux s'agit-il ? Comment dépasser l'antinomie apparente de la proposition ? Comment imaginer ce double mouvement aux allures d'oxymore : retour aux fondamentaux/évolution ?

## La menace de dissolution

Il faut d'abord envisager cette demande insistante comme une mise en garde contre une autre dérive au moins aussi importante que celle de la possible cristallisation : la dissolution pure et simple de la puissance exceptionnelle de la PF dans ce qu'on appelle les « **pédagogies actives** ».

Loin d'être assimilable à une attitude rétrograde et donc mortifère pour notre mouvement, ce retour aux fondamentaux participe au contraire d'une dynamique qui serait, à partir de points d'appuis redéfinis, ou réaffirmés parce que parfois un peu oubliés, une manière de redynamiser notre pédagogie, en intégrant, des recherches actuelles, ce qui la conforte dans sa spécificité et la distingue dans son essence des pédagogies actives.

Prenons l'exemple du texte libre, une des pratiques-phares de la pédagogie Freinet, que l'on peut à bien des égards considérer comme emblématique de ces fondamentaux dont il est question. Le texte libre comme support de l'apprentissage de la lecture a en effet parfois tendance à disparaître, supplanté par les albums pour enfants et, ensuite, par des jeux ou des exercices d'écriture avec inducteurs.

## Genèse du texte libre

Dans son désir de révolutionner sa pratique, Freinet introduit très tôt le texte libre dans sa classe. Il y voit, entre autres, le moyen de rompre avec **la scolastique** pour retrouver et conforter chez l'enfant la curiosité, le désir d'apprendre, l'énergie qui ont présidé aux apprentissages de la marche et du langage. Le texte libre, en prise directe avec la vie, celle de l'enfant, est la pratique de la **Méthode naturelle** par excellence qui va lui permettre d'apprendre à lire et à écrire comme il a appris à se déplacer sur ses deux jambes et à parler : en tâtonnant, par essais, erreurs, ré-essais, réussites et

confirmations de ces réussites. Tout cela à son rythme et en suivant ses impulsions. Entreprise réalisée, ici comme autrefois, dans le bonheur de la découverte, la joie de se sentir plus performant, grâce à une maîtrise toujours accrue de son environnement. Le maître le suit dans sa trajectoire nécessairement balbutiante et l'aide à transformer ses essais en réussites.

La liberté associée à l'activité – l'enfant est libre du sujet, libre de la forme du texte, du genre, libre du moment de l'écriture, libre enfin, et c'est sans doute la plus difficile et la plus controversée des libertés, d'en écrire ou pas – est la première des conditions d'un processus révolutionnaire qui rompt avec l'apprentissage par soumission aveugle.

Cela présuppose un enseignant apte à « supporter – mieux, [à] rechercher – la critique ou l'opposition des enfants, [un enseignant] qui s'est dégagé de toute cette autorité formelle d'hier pour se mettre en toute loyauté – mais avec, aussi, sa véritable autorité – au service des enfants »<sup>1</sup>.

Il accompagne l'enfant dans son **tâtonnement** et son désir de progression, **se met dans ses pas** mais sans le désapproprier de son projet initial : « Nous nous garderons jalousement de faire violence à la paternité évidente d'un texte que nous nous contentons de porter si possible à une plus grande perfection.<sup>2</sup> »

Enfin, s'appuyant sur une composante humaine profondément ancrée : le désir de diffuser sa pensée et de la faire partager, désir donc d' « expression et de communication, par le truchement de signes écrits, même si la mécanique n'en est qu'imparfaitement ajustée<sup>3</sup> », il convenait de lui donner des supports à sa mesure pour une diffusion plus grande : Freinet instaure **la présentation des textes** à la classe et **le journal scolaire**.

Ces quatre conditions : liberté totale d'écriture, renversement du rôle omnipotent et omniscient du maître dans la classe au profit d'une confiance renouvelée dans les capacités et dans **le désir** retrouvé de l'enfant, respect de ses intentions profondes, possibilité de communiquer véritablement et largement sa pensée, transforment de manière radicale le rapport de l'enfant au maître, de l'enfant au savoir, de l'enfant à lui-même.

## L'acteur et l'auteur

Les **pédagogies actives**, elles aussi, ont rompu avec l'idée de la soumission inconditionnelle et passive à un savoir imposé dans une logique générale très hiérarchisée où l'enfant, tout en bas de la pyramide, est l'*infans*, celui qui ne parle pas et qui ne peut rien faire d'autre qu'écouter des explications. Elles fustigent la morosité et l'ennui, introduisent le jeu, le plaisir, et intègrent à leur **didactique** les travaux des chercheurs sur les **motivations**, sur la part de l'affectif, de l'engagement, etc. Autant d'orientations qui peuvent être confondues avec celles de la PF.

À ceci près qu'en PF, l'enfant n'est pas **acteur**, il est **auteur** ; il ne joue pas le texte écrit par un autre : la leçon du maître ou les *activités* proposées par lui, toute attrayantes soient-elles. Il joue sa propre partition. La pédagogie Freinet est « un art **authentique**, [...] un art capable de produire des changements dans le mode d'être de l'élève, mais qui se déploie au plus près de sa nécessité intérieure, de **sa puissance**, de sa ligne de vie »<sup>4</sup>. L'écriture du texte libre dans ses différents stades est travail sur soi, ou plutôt travail sur « la trace de soi »<sup>5</sup>, ce qui est infiniment plus accessible. On passe ainsi d'une pédagogie de la soumission à une pédagogie de **l'autorisation**, de l'enfant passif et docile à l'enfant créateur de son savoir et... de lui-même. Et c'est ce qui fait toute la différence.

---

<sup>1</sup> Célestin Freinet, *Le texte libre*, Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, n° 25, 1947.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Célestin Freinet, « Méthode naturelle de lecture », in *Œuvres pédagogiques*, Seuil, 1994, p. 237.

<sup>4</sup> Nicolas Go, conférence d'ouverture du 50<sup>e</sup> congrès international de l'ICEM, Lille, 2012.

<sup>5</sup> *Ibid.*

Une différence de taille entre les pédagogies actives et la pédagogie Freinet, mais qui peut parfois être masquée par des discours ou des analyses trop rapides. D'où le danger. La dérive. Ou comment l'une, par faux-semblant, peut absorber l'autre et la neutraliser.

## Être fidèle tout en étant différent ?

Comment alors revisiter ce texte libre dans la perspective des recherches actuelles ? Comment faire avancer à la fois la réflexion et la pratique, tout en préservant l'indispensable « **autorisation** » ? En d'autres termes, comment rester fidèle tout en s'adaptant aux réalités nouvelles ?

Freinet s'appuyait sur le texte libre pour entrer dans la langue écrite et lue et, progressivement, soucieux du « bel ouvrage », il cherchait à améliorer les performances linguistiques et stylistiques de l'enfant : « Le texte libre peut et doit être la base d'un enseignement complet et méthodique du français : après le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe, l'enseignement de la rédaction. » Les ambitions sont élevées. Il s'agit bien d'accéder à « une plénitude d'expressions qui aident les enfants à monter dans la connaissance et le maniement de la langue »<sup>6</sup>.

Aujourd'hui, le texte libre reste, comme au temps de son institution dans la classe, un support à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue écrite. Mais le rapport au texte a changé de façon radicale, depuis sa réception jusque dans ses transformations, sous l'effet conjugué des différents avatars qui ont marqué la littérature – le modèle social de référence – et de l'approche sensible des phénomènes inconscients à l'œuvre dans toute création, mis en lumière par la psychanalyse. La prise en compte en effet de l'inconscient dans la classe, non pas en tant que matériau sur lequel le maître pourrait exercer de supposés talents d'analyste, mais en tant que puissant « actant » de production et de comportement, est désormais chose admise. Il revient à la **Pédagogie Institutionnelle**, à travers ses différentes monographies, d'avoir attiré l'attention sur sa dimension agissante dans la classe<sup>7</sup>.

## Littérature : en rupture...

C'est dans la seconde moitié d'un 19<sup>e</sup> siècle en proie à de profonds bouleversements sociaux, économiques et politiques, que Roland Barthes situe la rupture avec le style de l'écrit – qu'il soit poétique ou romanesque –, jusqu'alors héritier unique de la pensée bourgeoise marquée par la bonne conscience. Or, « la forme ne pouvait être déchirée puisque la conscience ne l'était pas »<sup>8</sup>. L'écrivain, « seul juge du malheur des autres hommes, n'ayant en face de lui aucun autrui pour le regarder »<sup>9</sup>, était conforté dans la certitude qu'il représentait la norme, l'universel. Mais dès lors que, de témoin de l'universel, l'écrivain devient « une conscience malheureuse », l'écriture elle-même, qu'elle rejette la forme classique ou qu'elle l'assume, prend la marque de l'engagement. Les premiers à avoir amorcé la rupture sont, selon Barthes, Flaubert pour le roman et Rimbaud pour la poésie. Dorénavant, d'autres idéologies s'imposent qui viennent ébranler la tranquille certitude avec laquelle l'écrivain se persuadait qu'il était l'unique porte-parole de son époque. Et avec elles d'autres formes d'écriture, la travaillée, la populiste, la neutre, la parlée. La littérature prend désormais un poids nouveau. En provoquant des « sentiments existentiels attachés au creux de tout objet : sens de l'insolite, familiarité, complaisance, usage, meurtre »<sup>10</sup>, elle rompt de manière radicale avec une tradition d'élégance dans la formulation, pour s'inscrire dans le désir de voir émerger une parole qui témoigne de la violence et de la singularité d'une expérience engageant l'humain.

---

<sup>6</sup> Célestin Freinet, *Le texte libre*, op. cit.

<sup>7</sup> La littérature sur le sujet est abondante. Indistinctement : tous les ouvrages de Fernand Oury avec Aïda Vasquez, Françoise Thébaudin ou Catherine Pochet, ainsi que ceux écrits par René Laffitte ou sous sa direction.

<sup>8</sup> Roland Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Éd. du Seuil, 1953, p. 10.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*

Exit le « beau style », en tant que modèle esthétique à quoi il convient de se conformer au mieux, comme a pu le faire Freinet dans certains textes<sup>11</sup>. La forme cependant garde sa puissance dès lors qu'elle « est saisie dans son intention humaine »<sup>12</sup>, qu'elle sert une pensée, une sensibilité particulière qui a trouvé « sa voix ». L'important est ce qui se dit, l'intentionnalité de celui qui rencontre la langue, ce que l'écrivain – ou l'enfant ! – exprime, et que nous puissions plonger dans un univers qui parle, de par sa structure hors les normes parfois, autant à l'émotion immédiate qu'à la raison ou à l'imaginaire, pour accéder à l'essence, au cœur de ce qui nous constitue. Pour reprendre la terminologie des psychanalystes, le « texte » devient avant tout le lieu d'*inscription* d'un sujet.

### ... et en germe

Il serait injuste de prétendre que cette dimension avait échappé à Freinet. Car lui qui ne bénéficiait pas des apports de la linguistique et qui faisait « du style » plus que « du texte » avec ses élèves, paradoxalement, a sans doute ouvert la voie. C'est évident lorsqu'il évoque l'enfant poète : « un cas qui explique et démontre l'opportunité d'une pédagogie libératrice des profondeurs de l'être »<sup>13</sup>.

Les chercheurs en didactique du français reconnaissent d'ailleurs, et parmi eux Yves Reuter, que la pratique du texte libre a influencé, directement ou indirectement, une nouvelle conception de l'écriture envisagée « comme **praxis** » avec un déplacement progressif vers le « pourquoi » du primat accordé d'abord au « comment ». Il cite aussi « la valorisation, l'écoute et le respect de l'enfant-scripteur, le rôle du groupe »<sup>14</sup> dans la démarche d'écriture, conçue d'abord comme partage et dont les « formes » apparaissent comme des médiations sociales et culturelles nécessaires à ce partage.

### Concrètement...

La question centrale, en classe, n'est donc plus de travailler le style pour le style avec les enfants, mais bien de les aider à trouver leur moyen d'expression propre, de les accompagner individuellement à vaincre les résistances de la langue, à rencontrer ses potentialités, ses promesses, et à parvenir à exprimer cet implicite qui nous intéresse autrement plus que la narration même. Le dialogue avec l'enfant glisse d'une centration quasi exclusive sur le formalisme de l'expression vers une recherche de vérité, d'**authenticité** de la parole. Pratiquement, il s'agit de se demander, avec l'enfant-écrivain – et avec le groupe classe qui *coopère* à cette tâche –, ce que l'enfant cherche à dire véritablement, quel est l'impact de son texte sur les lecteurs : curiosité, émotion, indifférence... et par quels moyens il est parvenu à nous faire partager son ressenti. « L'art, ce n'est pas du beau, c'est du juste !<sup>15</sup> »

Voici un exemple de situation d'aide racontée par Danielle Thorel :

« Jeanne a cinq ans. Elle a écrit, sous la dictée de l'adulte, le texte suivant : *C'est l'histoire d'une dame qui va se baigner dans le lac et après elle rentre à sa maison.*

Danielle : Et toi, tu te baignes quelquefois dans un lac ?

---

<sup>11</sup> « À partir de "J'entendis des applaudissements", proposition banale qui a besoin d'être complétée, enrichie, on est arrivé à ceci : "J'entendis crépiter des applaudissements nourris." » écrit Freinet dans *Le texte libre, op.cit.* Bien antérieure à Freinet, cette rupture du langage écrit ne semble pourtant pas l'avoir affecté. Mais il en est de ces grands bouleversements, comme par ailleurs de la découverte de la psychanalyse : leurs impacts ne se font sentir chez le profane que longtemps après. À chacun son métier. C'est en pédagogie que se fera pour lui « la déchirure ».

<sup>12</sup> Roland Barthes, *op.cit.*, p. 147.

<sup>13</sup> Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques, op.cit.*, p. 237.

<sup>14</sup> Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, 1996, p. 91 et p. 24.

<sup>15</sup> Formule d'un personnage du roman *Bienvenue parmi nous* d'Eric Holder, éd. J'ai lu, 2000.

Jeanne : Oui, je vais en vacances au bord d'un lac.

Danielle : Tu aimes bien te baigner ?

Jeanne: Oui, parce qu'il est beau.

Danielle : Tu vas te baigner quand il y a du soleil.

Jeanne : Oui, le lac, il brille.

Danielle : Tu y vas avec qui ?

Jeanne, *les yeux brillants d'excitation* : Avec mon frère. Parce que lui, il fait le monstre du lac et il me tire par les pieds et ça me fait peur. »

Danielle reprend l'écriture du texte avec Jeanne, en y intégrant ces différents éléments : *Pendant les vacances je vais me baigner dans un lac. Quand il y a du soleil, il est beau. Il brille. J'aime bien me baigner avec mon frère parce qu'il fait le monstre du lac. Il me tire par les pieds et ça me fait peur. »*

Lorsqu'on pratique la pédagogie Freinet, on peut évidemment s'inspirer parfois de certaines techniques empruntées aux **méthodes actives**, mais si l'on a oublié le texte libre en cours de route, aussi bien dans l'apprentissage de la lecture que dans les activités d'écriture, on a perdu ce qui fait la force de la pédagogie Freinet : **l'autorisation** d'être ce que l'on est, et à partir de cet « être »-là, authentique et désirant, d'aller plus loin en se confortant dans ses capacités à progresser.

Il nous appartient désormais de creuser le sillon précédemment tracé, tout en sachant que le texte libre, *entre autres*, est un des fondamentaux qu'on ne peut délaissier sans tourner le dos à la pédagogie Freinet.

Martine Boncourt

LCR de l'ICEM