

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N° 6 (2011), pp. 39-55

Pédagogie Freinet et pensée complexe

Florence Saint-Luc

Université d'Aix Marseille 1 – UMR ADEF
f.saintluc@wanadoo.fr

Résumé

Célestin Freinet (1896-1966) a conçu une pédagogie évolutive fondée sur une pensée et une organisation systémique mise en œuvre au sein du mouvement de l'École Moderne : une étude sémantique de ses écrits comme de ceux des membres et praticiens du mouvement de l'École Moderne, et de la pédagogie institutionnelle qui en a émergé, est présentée à la lumière des concepts de la complexité, et croisée avec des travaux universitaires en Sciences de l'Éducation, réalisés autour de la pédagogie Freinet. Ils mettent en évidence les liens entre la pensée complexe et ce « paradigme éducatif inventif de nature systémique » visant à développer une éducation émancipatrice pour un humanisme démocratique, coopératif et scientifique.

Mots-clés : Freinet – Mouvement de l'École Moderne – Pédagogie institutionnelle – Éducation émancipatrice

Introduction

Jacques Ardoino et André Giordan ont présenté, en août 2005, le paradigme de la complexité lors d'un congrès de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, créé par Célestin Freinet en 1947. Des rapprochements théoriques et pragmatiques entre la théorie de la complexité (et la pensée complexe) et les principes et pratiques du mouvement de l'École Moderne, créé par Célestin Freinet, ont été initiés par des auteurs comme Nicolas Go (2007).

Notre article, issu de notre recherche de thèse, vise à les approfondir, en soulignant les liens entre pensée complexe et mouvement Freinet, à partir d'une étude sémantique d'un corpus de documents. Notons en premier lieu, que Célestin Freinet lui même (1896-1966) a conçu sa pédagogie en utilisant le mot complexité (sous différentes formes et dans différents contextes), dans un grand nombre d'occurrences dans ses écrits, comme par exemple dans la notion de « complexe d'intérêt » :

« Notre complexe d'intérêts est solidement campé et vous en reconnaissez la valeur psychologique et pédagogique. Le plus délicat reste incontestablement de dénouer maintenant ce complexe. Nous avons posé l'énoncé du problème. Reste à le débrouiller. L'école traditionnelle affirmait l'impossibilité d'une solution pratique. Aussi recommandait-elle d'éviter, d'esquiver ce complexe. Et elle l'esquivait en fermant prudemment sur la vie ambiante les portes de l'école, en réprimant le besoin d'expression de l'enfant, en limitant l'activité — qu'elle soit

manuelle ou intellectuelle — aux seuls problèmes plus ou moins arbitrairement schématisés dont on avait d'avance la solution. Il n'y avait ainsi ni tâtonnement ni aléa. Autorité et discipline étaient sauvés... dût la vie en être irrémédiablement atteinte. Si nous pouvons, nous, aborder ces complexes, c'est que nous avons, auparavant, préparé les moyens de les démêler et de les vivre. » (Freinet, 1976, p. 92).

Cette complexité existe dès la conception de la pédagogie Freinet. Victor Acker (2006) a étudié les nombreux écrits de Freinet et ainsi pu mettre en valeur la diversité de ses sources d'inspiration à travers les lectures, les rencontres, les visites, au niveau international. Il a fondé la Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne en 1957.

A partir de là s'est développée une communauté de pratique, le mouvement de l'École Moderne, où l'approche systémique appliquée dans le domaine pédagogique a été transmise par imprégnation, sans réelle formalisation, pendant de nombreuses années. L'Institut Coopératif de l'École Moderne a été créé par Célestin Freinet en 1947. Il se proposait de mettre en œuvre la méthode expérimentale de C. Bernard dans le cadre de la pédagogie, en la pratiquant de manière coopérative. Cette méthode lie démarche d'investigation scientifique et coopération et impose:

« De ne jamais accepter comme définitives les croyances les mieux établies, celles surtout qu'on nous dit parfois consacrées par une longue tradition, et de ne pas craindre de repasser au crible de l'expérience permanente les connaissances ou les méthodes qui s'offrent à notre activité. Et le mieux encore pour ne pas se fourvoyer dans une telle opération, pour éviter de la pousser jusqu'à l'attitude négative et destructrice du sceptique, c'est de ne point la pratiquer seul, de rechercher la critique et le contrôle des travailleurs qui sont attelés à la même tâche. Et quand même le contrôle et l'expérience sembleront s'être prononcée, n'en tenons le résultat que comme relatif, sujet à révision, à modifications, à aménagements, selon les milieux et les temps... Nous manquerions à notre méthode scientifique et nous prétendions vous en (les solutions) apporter de définitives. Nous vous offrons des solutions possibles, que nous avons expérimentées collectivement selon la méthode scientifique, en éliminant, dans l'expérience et par l'expérience, les procédés et le matériel qui se sont révélés comme insuffisants. Nous avons ouvert des pistes qui commencent à être sérieusement éclairées et où vous pouvez vous engager désormais avec la certitude d'un pourcentage réconfortant de réussite et d'efficience. » (Freinet, 1945).

La complexité imprègne profondément le mouvement, qui fonctionne sous la forme d'une communauté d'apprentissage coopérative et créative :

« De plus en plus la simple reproduction de schémas de pensée appris se révèle inapte à résoudre les problèmes de l'homme dans la société moderne. Il ne suffit plus d'apporter des solutions toutes faites à des problèmes déjà posés, de se tirer aux moindres frais des situations dans lesquelles on s'est laissé mettre. Il s'agit au contraire d'éviter de se laisser enfermer dans une situation, de garder l'initiative, de faire œuvre d'imagination. En observant un monde où chacun est sur la défensive et se glorifie d'avoir évité le pire, on conçoit l'urgence d'une mutation de l'éducation. » (ICEM, 1972, p. 163).

Pour établir les liens entre pédagogie Freinet et pensée complexe, il semble nécessaire de les resituer dans un cadre historique, et ensuite de les faire apparaître dans l'actualité de l'ICEM et de la pédagogie Freinet.

1. La pensée complexe dans les écrits de Freinet

Freinet envisage l'éducation comme permettant de s'adapter à un contexte mouvant et complexe, et enraciné dans le réel, la vie, en passant, quand cela est utile, en fonction des projets,

par des aspects techniques. Il présente le monde comme celui de la relativité, le fonctionnement social et économique comme un changement perpétuel. Il pense que l'éducation ne doit pas pour autant être victime de la marchandisation ou de la manipulation politicienne, ce qui peut représenter, selon lui, un danger encore plus grand que la tradition scolastique. Il souhaite enraciner cette éducation en profondeur comme des fondations d'un édifice appelé à durer. Il souhaite le développement de la démarche d'investigation scientifique, et appelle à former une pensée apte à faire face à une réalité complexe sans pour autant se laisser mystifier par les aspects techniques en lien avec une pensée plus ou moins magique :

«... Nous ne pouvons négliger les possibilités éducatives incluses dans le potentiel d'action et de création de la science moderne. Encore une fois, nous sommes en présence de cette conjonction délicate du présent et du passé, tous deux également féconds, d'une adaptation méthodique de devenir à la réalité complexe. Et dans cette adaptation, nous avons, comme dans toute adaptation d'ailleurs, de graves dangers à éviter. Ces dangers touchent à la démarche même de notre raisonnement, à notre appréhension du monde extérieur, et en définitive, à la contexture même de notre pensée.» (Freinet, 1978, p. 213).

La démarche scientifique est liée pour lui au développement de la pensée et des représentations du monde. La maîtrise des techniques permet donc leur démystification, en même temps que l'expérimentation doit développer l'esprit scientifique.

C'est à cette condition que l'apprentissage et l'éducation du et par le travail accroît les « pouvoirs », la « puissance de vie » par une intégration profonde dans la personnalité et le transfert dans des situations de la vie courante. Le tâtonnement expérimental articule un projet, une pratique et un travail intellectuel (transformation des représentations). Il n'est pas l'assimilation d'un « savoir extérieur » à reproduire. Il contribue à désaliéner le travail, dans la vision de Freinet.

1.1. Travail, émancipation et récursions organisationnelles

Dans la pensée complexe, il est essentiel de lutter contre la cécité et l'illusion, ce qui suppose une réelle émancipation. Pour Célestin Freinet, le travail est émancipateur. Il présente sa conception du travail en détail dans l'ouvrage initialement publié en 1947, *L'éducation du travail* :

« Le travail, c'est l'épreuve par lequel devient miel le nectar encore impur de la connaissance ; c'est l'effort d'assimilation de l'expérience au processus vital dans toute sa complexité, et pas seulement matérielle, morale, sociale, mais intellectuel aussi. » (Freinet, 1978, p. 196).

Il fait bien la différence entre travail et besoin :

« Il y a travail toutes les fois que l'activité – physique ou intellectuelle – que ce travail suppose répond à un besoin naturel de l'individu et procure de ce fait une satisfaction qui est par elle-même une raison d'être. Dans le cas contraire, il n'y a pas travail, mais besoin, tâche qu'on accomplit seulement parce qu'on vous y oblige – et la chose n'est pas du tout comparable. » (Ibid., p. 210).

La conception du travail de Freinet est partiellement inspirée par la pensée de Marx :

« Ce qui suscite et oriente les pensées des hommes, ce qui justifie leur comportement individuel et social, c'est le travail dans tout ce qu'il a aujourd'hui de complexe et socialement organisé, le travail, moteur essentiel, élément de progrès et de dignité, symbole de paix et de fraternité. » (Freinet, 1978, p. 112).

Dans la conception de Freinet, comme pour Marx, le travail est pour lui ce qui transforme les données naturelles, le milieu, l'environnement, qui augmente la puissance de vie :

« *Je dis éducation par le travail. Qu'on n'entende pas aussitôt : éducation par le travail manuel, comme si le travail devait désigner exclusivement l'activité manuelle. Elle est cela, il est vrai, à l'origine, mais sans jamais que cette activité soit séparée d'une haute spiritualité qui l'illumine, isolée du processus vital dont elle est un élément, aussi bien que du processus social qui la conditionne.* » (Ibid., p. 209).

Ce processus, cette augmentation de la puissance de vie, est définie par Bergson :

« *La nature a pris la peine de nous renseigner là-dessus elle-même. Elle nous avertit par un signe précis que notre destination est atteinte. Ce signe est la joie. [...] La joie annonce toujours que la vie a réussi, qu'elle a gagné du terrain, qu'elle a remporté une victoire : toute grande joie a un accent triomphal.* » (Bergson, 1946, pp. 31-32).

Cet élan profond permet de retrouver le sens de l'effort.

« *Ce qui compte, en toutes circonstances, ce n'est point la liberté en elle-même, mais la possibilité plus ou moins grande que nous avons de satisfaire nos besoins essentiels, d'augmenter notre puissance, de nous élever, de triompher dans la lutte contre la nature, contre les éléments, contre les ennemis.* » (Freinet, 1976, p. 217).

Le travail, pour Freinet, est ce qui libère, qui lutte contre l'aliénation. Mais cette évolution ne peut se construire que par étapes. Parmi les résultats importants du travail de l'équipe Théodile, la transformation de la représentation du travail pour les enfants est présentée comme très importante ; la différence entre boulot (caractère obligatoire, fiches, etc. ...) et travail (réalisation de soi, accomplissement d'un projet...) est particulièrement forte, ce qui coïncide avec l'objectif d'« éducation du travail » tel que l'a défini Célestin Freinet (Reuter Y., 2007). Il est ce qui permet de transformer, de se transformer, et / ou de transformer le monde. Il est l'expression de la puissance de vie. Il a une fonction d'épanouissement, de désaliénation, mais aussi de citoyenneté. La maîtrise des techniques permet l'efficacité du travail individuel, et la coopération l'efficacité du travail social. Il s'enracine dans le milieu de l'enfant pour le conduire peu à peu vers l'abstraction.

1.2. Ouverture sur la vie : une posture dialogique entre enracinement et universalisme

Célestin Freinet écrit en 1948, dans « L'éducateur » :

« *Pour cette étude du milieu local nous irons puiser dans la vie véritable de l'enfant, à l'origine de ses sensations, de ses expériences et de ses découvertes, les éléments essentiels, les éléments de base — les seuls solides et définitifs — de sa formation, de son instruction, et de son éducation.* » (Freinet, 1948).

Vie et milieu sont ici intimement liés. Il existe un processus d'enracinement des apprentissages qui va à l'opposé de la conception d'arrachement de l'enseignement traditionnel (Simard, 2004). Il s'appuie sur l'affectivité. Il s'agit de la création d'un patrimoine culturel de proximité qui va s'ouvrir vers un élargissement progressif à une culture plus universelle, mue par une curiosité et une motivation intrinsèque. On voit ainsi un ancrage dans l'expérience et dans la vie : il n'y a plus de cloisonnement entre la vie de l'enfant à l'école et à l'extérieur.

Dans cette approche complexe, sous-systèmes et systèmes sont reliés... La construction des savoirs se fait en prenant en compte une historicité, un environnement et une culture locale, pour déboucher vers une extension, puis vers une forme d'abstraction pour aller vers l'universalisme.

L'enseignant a ici une posture de passeur, tout en reliant les connaissances :

« [...] Nous pourrions dire que, par l'activité fonctionnelle et l'expression libre, nous enfonçons sans cesse nos pieds dans la solide réalité du milieu, nous creusons prudemment les fondations qui soutiendront à jamais les constructions ultérieures. Mais par notre documentation, par le cinéma et la radio puissamment motivés et orientés par nos échanges intercolaires, nos yeux et notre esprit débordent constamment ce milieu restreint et s'élèvent hardiment vers les conquêtes qui enrichissent en permanence les élémentaires enseignements du milieu. » (Freinet, 1948).

En écho à ce texte de Freinet, on peut lire cette citation d'Y. Reuter et C. Carra :

« Concernant les fonctionnements, et sans vouloir entrer dans les détails, nous avons ainsi pu relever quelques mécanismes fondamentaux, qui ne sont pas tous fortement thématiques dans la littérature critique sur le sujet : l'articulation individuel/collectif avec l'importance de la coopération, la constitution systématique d'une culture interne à la classe servant de transition entre culture externe et culture visée, le poids accordé à la mémoire du trajet collectif et des cheminements individuels (via le cahier de vie de la classe, les expositions, la conservation méticuleuse des travaux de chaque élève et l'activation régulière de ces instruments), les dispositifs d'accueil et de gestion de ce qu'amènent les élèves (les " quoi de neuf ? » ou les entretiens du matin)... » (Carra et Reuter, 2005, p. 48).

Cette vie paraît largement dans les projets qui émergent.

1.3. Émergence et gestion de projets : les complexes d'intérêts

Différentes sortes de projets coexistent :

— **Les projets individuels** : remplir son ou ses contrat(s) individuel(s), écrire un texte pour le journal ou une lettre, réaliser une œuvre individuelle d'expression artistique, faire une recherche mathématique...

— **Les projets de groupes** : certains projets, individuels au départ, peuvent être proposés à la classe et trouver un écho. Un enfant propose par exemple un thème d'exposé et cherche des partenaires pour l'aider à le réaliser ; un atelier peut être impulsé à partir d'une proposition ou d'une œuvre présentée... Un groupe peut rebondir sur une création mathématique et vouloir la reprendre...

— **Les projets collectifs** : le journal est un projet collectif, de même que la correspondance. Les classes peuvent avoir des projets collectifs de sorties, de spectacles, d'expositions... Ces projets mettent en œuvre un travail coopératif, auquel chacun s'associe de la manière qu'il souhaite.

C. Freinet donne des exemples dans *Pour l'école du peuple* :

« Ces travaux-là doivent être exécutés dans la journée, pour le compte rendu du soir. Ils peuvent se faire individuellement ou par groupes. Cela dépend des individus, du sujet à étudier et de certaines conditions de travail que nous aurions tort de violenter pour imposer l'une quelconque de ce, techniques. Un court compte rendu sur le cahier d'observations et d'expériences complétera ce travail. Ces réalisations manuelles pourront être réparties sur plusieurs jours si nécessaire). Cet approfondissement des sujets qui se sont offerts à notre curiosité n'empêchera naturellement pas certains élèves de se passionner pour l'étude plus complète d'un de ces chapitres qui deviendra le thème d'une conférence. On voit déjà comment nous élargissons à même la vie, notre complexe d'intérêts. Mais outre les éléments suscités par le texte journalier, d'autres vagues sont venues battre les murs de notre classe : les textes non désignés pour l'imprimerie, mais dont quelques-uns n'en sont pas moins gros de lignes d'intérêts dignes d'être retenues. Voici un événement qui valait d'être noté... une observation historique que nous aurions tort d'abandonner... une question qui

vaut d'être posée à nos correspondants... Autant de possibilités de travail qui s'offrent. S'il n'y a pas urgence, nous nous contenterons de noter ces possibilités sur notre agenda. Notre richesse actuelle nous suffit. Si, au contraire, notre sujet avait éveillé moins d'échos, suscité moins d'occasions de travail, nous aurions alors recouru à cet intérêt complémentaire. Et même si malgré cette richesse, nous voyons qu'un élève ou un groupe d'élèves est particulièrement intéressé, par un de ces sujets complémentaires, nous le joignons à notre liste. Sinon nous mettrons ces sujets en réserve. » (Freinet, 1976, pp. 90-91).

La manière dont Célestin Freinet définit les projets, leur émergence et leur organisation nous conduit à aborder les complexes d'intérêt. Il s'intéresse à la notion de centre d'intérêts, développée au départ par Decroly (Houssaye, 2006), mais la trouve trop réductrice.

« Plutôt que de centres d'intérêts, nous parlerons de complexes d'intérêts. Notre école du travail est au centre de la vie et conditionnée par les mobiles multiples et divers de cette vie. Aux enfants de choisir parmi nos rayons les articles à leur parfaite convenance. Que ce complexe d'intérêts soit supérieur aux centres plus ou moins logiques, nul n'en doutera. Ce qui n'a pas permis jusqu'à ce jour de passer du formalisme de l'un à la réalité vivante de l'autre, ce n'est qu'une question de technique, comme pour le marchand. Si nous résolvons cette question - et par nos techniques pédagogiques et par notre organisation du milieu scolaire, nous pensons y être parvenus — nous aurons fait pédagogiquement un pas important dans la voie de l'éducation fonctionnelle. » (Freinet C., 1976, p. 86).

Cette notion de complexe d'intérêts apparaît comme tout à fait spécifique de la pédagogie Freinet ; elle est l'un des éléments les plus délicats dans la formation des enseignants qui souhaitent la pratiquer, car lié à une approche complexe des apprentissages. La complexité, dans le mouvement de l'École Moderne, se manifeste par une pensée dialogique et systémique, mettant en tension la personne et le collectif, et établissant des récursions organisationnelles entre l'individu, la classe et la société.

2.1. Récursions organisationnelles entre individu, classe et société : la coopération

M. Launay en 1977, a écrit un article sur la pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet. Il présente donc ces deux axes dans ce texte : Célestin Freinet conçoit le travail scolaire en lien avec un projet coopératif. Il se déroule pour lui, au niveau des adultes, dans la vie sociale : création d'une épicerie, d'une boulangerie, et d'une boucherie coopératives dans son village natal de Gars, (06), mais également à travers la Coopérative de l'Enseignement Laïc, fondée en 1927, puis de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, fondé en 1947. C'est à partir d'un vécu en milieu adulte qu'il va décliner ce projet dans la pratique de la classe coopérative auprès des enfants.

Son point de vue se distingue d'une conception purement économique de coopérative de production, mais aussi de la conception du travail en groupe de Cousinet (1945). L'originalité de Célestin Freinet est d'avoir transformé le groupe en une coopérative de production scolaire (production mentale et production matérielle) basée sur un travail libre, et de l'avoir conçu comme un système d'échanges.

La coopération est pour lui un véritable projet de transformation du système éducatif :

« La pratique d'intervention interne à une institution est la plupart du temps une forme que prend le mode d'action institutionnel. Ainsi, les pédagogues Freinet, dans la mesure où ils restent dans le sein de l'Éducation nationale, sont-ils des praticiens de l'intervention interne développant des modes d'action institutionnelle. Ils ont le projet de changer l'institution, mais de l'intérieur. » (Authier et Hess, 1981, p. 49).

La coopération constitue aussi un fondement des apprentissages, en apportant une motivation, en même temps qu'une organisation du travail, cela à tous les niveaux de l'action éducative ; un moyen spontané de donner vie et élan à l'enseignement, certes, mais plus encore à la vie profonde de la communauté enfantine et adulte qu'est l'école. La coopération dans les classes prend tous les aspects de la pédagogie Freinet, de l'expression libre au plan de travail, de la correspondance aux enquêtes sur le milieu, du chef d'œuvre individuel ou collectif à l'autogestion de la classe.

Une spécificité de Freinet est le lien très fort entre travail et coopération. La classe coopérative et l'éducation du travail apportent selon lui des clés pour l'épanouissement individuel et social. Il montre son attachement à la personne, même si le groupe et la coopération sont essentiels dans l'organisation de la classe, des projets et des apprentissages. Philippe Meirieu pense que le respect et la prise en compte de la personne, son articulation avec la vie des groupes et la gestion du collectif à travers la vie coopérative est sa plus grande réussite (Meirieu, 2001).

Anne-Marie Jovenet s'est particulièrement attachée à la caractériser, en particulier pour l'intégration des élèves en difficultés. Elle souligne le fait que le souhait exprimé de prendre en compte l'individu et ses différences le place en fait face à un collectif, fait de normes à atteindre, de socle commun à posséder. Le rapport individu/collectif, dans l'école traditionnelle, est pensé, selon elle, en termes de conflit, même s'il est posé comme étant à dépasser. L'entrée dans le collectif suppose une lutte, à cause de l'omniprésence de la compétition. Elle met en évidence l'effet de reliance produit dans l'école F, étudiée pendant 5 ans par l'équipe Théodile (Université de Lille 3), dans laquelle elle a travaillé :

« Or dans l'école F., nous avons vu l'activité scolaire se dérouler comme un événement auquel chaque élève participe. A travers différentes formes de travail ensemble (plan de travail ou présentations à tous) l'individu n'est pas seul, il travaille en coopération avec les autres, dépasse les frontières de la classe en allant faire la lecture aux petits, les frontières de l'école lors d'activités extrascolaires conduites dans les ateliers des parents, les frontières de la ville ou du pays grâce à ce qu'il apprend des correspondants. Les activités étendent leur horizon et l'individu lui, se construit en profondeur: il découvre comment vivent les autres, ce qu'ils font, ce qu'ils aiment, il dit et il montre ce qu'il fait et ce qu'il aime, ainsi il se construit non comme individu isolé, mais comme sujet relié à d'autres ». (Jovenet, 2010, p. 78).

Elle souligne les récursions organisationnelles liées à la vie d'une classe fonctionnant en pédagogie Freinet :

« Si l'activité scolaire est vécue comme un événement, cela signifie une place toute autre pour chaque individu: il participe à cet événement, il le construit et est modifié par lui ». (Jovenet, 2010, p. 74).

Ces apprentissages coopératifs donnent un statut formateur à l'erreur, et développent la réflexivité. La distinction est clairement établie entre erreur et faute. Cette dernière suppose une intention, et une culpabilisation. Utiliser ce vocabulaire dans le cadre de l'apprentissage bloque la capacité d'émettre des hypothèses, par peur de retours négatifs : cela inhibe donc les productions. Elles sont pourtant essentielles, car elles permettent la mise au jour de procédures, de raisonnements. Autoriser l'erreur, c'est la prendre en compte pour :

- une interaction avec les pairs (conflit sociocognitif, et auto-socio-construction du savoir) : l'entraide est un point essentiel dans les apprentissages, ainsi que la coopération ;

- s'appuyer dessus pour cerner, proposer, organiser un travail en rapport avec sa zone limite de compétences (travailler dans la zone proximale de développement) :
 - soit dans une production en rapport avec des projets (exemple : travail sur la langue à partir des textes produits par les élèves ;
 - soit dans le cadre d'un champ de tests suffisamment bien étalonnés, chacun (quel que soit son niveau et son rythme) doit être en situation de réussir, de valoriser ce qu'il sait, mais aussi de rencontrer des difficultés : c'est au niveau de ses erreurs qu'il va rentrer dans une procédure de remédiation et travailler dans sa zone proximale de développement. Il est alors possible d'entrer dans le champ d'une évaluation formative.

L'enseignant qui travaille dans le cadre de la méthode naturelle, du tâtonnement expérimental, utilise la construction d'hypothèses dans la démarche des enfants, et s'appuie sur les interactions au sein du groupe, il joue un rôle aussi par ses questions pour proposer des pistes. Au sein des différentes activités de la classe, il montre l'étendue de ses compétences, ainsi que ses limites. Il s'autorise à faire des erreurs, à avoir des doutes et à chercher du recours auprès de sources documentaires ou de personnes ressources. Cette attitude fait écho à celle d'accueil et de traitement de l'erreur qu'il réserve aux élèves. Dominique Lahanier Reuter (2005) signale la réflexivité de la démarche des élèves et leur rapport à l'erreur, rendue possible par le statut d'auteur donné à la personne dans la pédagogie Freinet.

2.2. Pédagogie Freinet et posture d'auteur

La pédagogie Freinet considère l'enfant comme un auteur, au sens où l'a défini Ardoino, de ses apprentissages, lié aux différents groupes auquel il est assujéti, dans une classe en lien avec différents milieux et avec la vie. Pour Nicolas Go (2009), c'est la dévolution radicale qui donne la posture d'auteur et développe la créativité. Quatre axes sont articulés dans cette démarche, définis de la manière suivante par Sylvain Connac :

- « – l'expression libre, la permission donnée à l'enfant de devenir l'auteur de paroles, dessins, gestes, musiques, sculptures..., dans un espace qui l'y autorise et valorise ses productions ;
- la coopération, l'offre faite aux élèves d'apprendre en interagissant avec leurs pairs, d'un côté en tant que récepteur des informations et surtout d'un autre en adoptant la posture enseignante ;
- les techniques éducatives, les outils pédagogiques couplés aux valeurs d'éducation ayant déterminé leur création, notamment celles visant le retrait de l'enseignant pour davantage d'engagements des élèves ;
- le tâtonnement expérimental qui correspond aux processus convoqués par l'humain pour apprendre: faire, et en faisant se tromper, réussir pour progressivement se construire des connaissances et développer des compétences basées sur l'interaction avec son milieu. » (Connac, 2010, p. 57).

Les apprentissages personnalisés peuvent se faire par la voie heuristique, mais on les retrouve plus structurés dans une organisation qui sert de « **recours-barrières** », comme pouvait le définir Célestin Freinet dans *Pour l'école du peuple* :

- « Cette organisation est conditionnée par la position préalable de ce que nous avons appelé « recours-barrières » : famille, nature, société, individualités, qui posent leurs barrières plus ou moins gênantes, mais que nous ne pouvons pas toujours reculer ni faire sauter, et qui peuvent être en même temps des appuis, des aides qui recueillent plus ou moins favorablement les recours que leur adresse l'individu en difficulté ». (Freinet, 1974, p. 79).

Cette notion de recours-barrières met en tension deux aspects, d'une manière dialogique. Elle exprime le souci de fonctionner en système ouvert : il est proposé de transformer l'aspect barrière du système éducatif, du milieu et du monde environnant, totalement habituel, pour en faire un recours, proposant ainsi une culture de l'enracinement. Cette dernière s'oppose à la culture d'arrachement, vision promue habituellement dans les classes. Les plans de travail individuels des élèves sont articulés à des plans de travail collectifs et à des référentiels de compétences sur le mois et l'année, sans planification précise : ils jouent le rôle de recours barrière, mais permettent de garder une certaine souplesse pour pointer les notions au fur et à mesure qu'elles sont abordées. La préparation de ces référentiels permet, grâce à leur élaboration par les enseignants, de connaître les savoirs en jeu et d'accompagner ainsi l'analyse a priori caractéristique de la dévolution, telle qu'elle se présente dans le cadre des situations de recherche. On retrouve là encore cette mise en tension entre rigueur et souplesse.

Hormis le plan de travail, Freinet avait travaillé sur les fichiers autocorrectifs, les bandes enseignantes. Il était alors inspiré par le behaviorisme et la pédagogie par objectifs. Dans ce cadre, un courant de l'ICEM a travaillé sur évaluation formative, puis ensuite formatrice :

- salon des apprentissages personnalisés de Nantes ;
- travail avec « Les arbres de connaissance » (Authier, Lévy, 1992).

La brochure « Brevets et chefs d'œuvre » (Freinet, 1949) aborde cette dimension formatrice en s'inspirant de Baden Powell et des Compagnons du Devoir. Il est possible encore de percevoir ce souhait d'organiser une évaluation reliée à la fois au milieu, à la vie, aux parents, et aux instructions officielles, ceci toujours dans une perspective de système ouvert, connecté à d'autres systèmes et sous-systèmes.

Ces brevets sont liés à des activités réelles. Ils excluent ce que Freinet appelait la scolastique (terme que l'on retrouve dans les « Essais » de Montaigne), c'est-à-dire pour Freinet une activité purement artificielle et fictive, caractéristique du « faux-problème ».

Le dernier aspect paraît connecté avec le souci de relier les connaissances, intégré à une compréhension de l'humain :

« Les brevets ne doivent pas orienter l'éducation vers une formation d'étroits spécialistes, mais vers une nouvelle culture, adaptée aux besoins de notre siècle. Nous ne pouvons tout savoir, mais il faut que nous sachions ce que nous faisons, et non pas machinalement mais intelligemment et humainement en remplaçant sans cesse l'activité considérée dans le cadre de la communauté scolaire et sociale dont elle n'est qu'un élément. » (Freinet, 1949).

Ces évaluations mesurent ou apprécient des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être, des compétences... Les acquisitions peuvent se faire dans différentes démarches, mais l'une d'entre elle est un pilier des apprentissages en pédagogie Freinet : il s'agit du tâtonnement expérimental, étroitement lié à la méthode naturelle.

Méthode naturelle et tâtonnement expérimental : Le terme méthode naturelle constitue un oxymore, une contradiction profonde. Dans le mouvement Freinet, certains préfèrent le terme « démarche naturelle ». On peut aussi y lire une dialectique. Freinet prend pour modèle celui de l'apprentissage de la marche et de la parole. Elle s'oppose à une méthode normative, par conditionnement, punitions et récompenses. La part du maître y joue un rôle essentiel, difficile à cerner, qui subit des variations importantes d'une personnalité à l'autre. Cette

dimension relève souvent de l'expertise. Elle suppose la sécurité, l'ouverture de pistes, parfois venant du groupe, mais valorisée par l'enseignant par exemple lors de bilans d'ateliers ou de journée... L'enseignant a également un droit de veto. Dans Démarrer en pédagogie Freinet, pourquoi ? Comment ?, Jean Roucaute écrit :

« Il y a interaction, dialectique, dialogique, entre le dynamisme interne (besoins, désirs...) de l'enfant et le milieu, la situation éducative. La « part du maître » est d'aider, d'accompagner, les efforts de l'élève dans la maîtrise de « techniques » (imprimerie, correspondance...) grâce à des outils et à des procédures (comme le Conseil). » (Roucaute, 2005).

Apprentissages personnalisés et tâtonnement expérimental imposent un travail de « postparation » important, permettant par exemple le suivi des projets en cours. Cela suppose aussi une fonction d'accompagnement. On pourrait ainsi considérer cela comme une mise en tension entre gestion, sécurisation, et complexité, permettant la poursuite d'objectifs d'apprentissage intégrant les trajets personnalisés de chacun et l'imprévu...

Tâtonnement expérimental et technique de vie : Le concept de « techniques de vie » doit être défini de manière précise. Il s'agit d'une accommodation de savoirs transformés en connaissances mobilisables, de compétences intégrées permettant d'agir, d'avoir des conduites sociales, coopératives entre autres. Elles sont une création personnelle à partir de la combinaison de différents éléments. Elles peuvent se construire au travers de l'expérience vécue, en interaction avec un milieu, des personnes, la famille joue par exemple un rôle, ainsi que l'enseignant. Elles servent durablement à réagir dans des situations diverses au quotidien et à faire face à l'imprévu. Cette possibilité de réagir à l'imprévu est en relation avec un mode de pensée complexe.

2.3. La pédagogie Freinet, une organisation systémique

Janou Lèmery a posé la question, en 1996, « *La pédagogie Freinet, est-ce une méthode ou une organisation systémique ?* » Elle redéfinit l'importance de l'ouverture sur la vie, tant dans le lien entre l'école et la vie familiale que dans son inscription dans un environnement, basé sur « *une manière naturelle d'apprendre.* » Culture scolaire et culture familiale, locale, ethnique, se trouvent imbriquées dans les apprentissages, évitant un clivage entravant l'acquisition de la connaissance dans les milieux populaires, victimes dans l'école traditionnelle de la « *violence symbolique* » définie par Bourdieu et Passeron. L'individu est pris en compte dans sa singularité, grâce à une individualisation des apprentissages.

« Placer l'enfant, l'adolescent, au centre de l'école, et non pas le savoir magistral, signifie prendre en compte, à la base des apprentissages, l'enfant, l'adolescent, dans leur unicité et leur globalité, selon la logique heuristique qui part du complexe pour accéder au simple. Chaque être est unique, a droit à ses chemins personnels, suivant ses propres rythmes et ses propres motivations pour développer au mieux sa personnalité. Quand l'enfant, l'adolescent, entrent en classe, ils sont porteurs de leur propre histoire, de leur milieu de vie, de leur culture, de leurs propres besoins, de potentialités diverses, riches ou précaires, de projets plus ou moins enfouis, ou exprimés. Tous ces savoirs antérieurs complexes, prégnants, enracinés, impliquent une globalité de l'action éducative et d'autre part un espace contractuel d'apprentissages personnalisés, nécessitant une cogestion des stratégies cognitives afin de réfléchir avec l'apprenant sur ce qui est le plus pertinent, le plus efficient pour lui. » (Lèmery J., 1996).

La vie coopérative de la classe permet l'émergence de projets individuels, de petits groupes, collectifs, développant la créativité, l'expression dans un environnement où la communication circule en réseaux. La régulation en est assurée par des conseils où les lois sont élaborées par un ensemble de sujets qui découvrent la nécessité de règles de vie. Les groupes sont cons-

titués de personnes, et pas seulement d'individus (c'est-à-dire l'opposition entre l'un et le collectif). Celui qui propose un projet, produit un objet, émet une hypothèse, reçoit un renvoi du groupe. Le groupe se trouve enrichi par l'apport du sujet. La critique du groupe va enrichir le sujet. Pour une même personne, cette interrelation avec enrichissement réciproque pourra s'effectuer plusieurs fois. Elle permet de passer du statut d'agent à celui d'acteur, puis d'auteur, au sens défini par Jacques Ardoino. Il y a là réalisation du tâtonnement expérimental ; c'est cette démarche que l'on va observer dans la mise en place de la méthode naturelle. L'expérimentation, l'observation servent de support à un apprentissage de savoirs référents dans le tâtonnement expérimental. Le développement de l'esprit critique est essentiel et se trouve également dans la recherche et la production d'écrits documentaires. La pédagogie Freinet est une éducation du travail pour "en faisant, se faire." Ce qui amène Janou Lèmercy à considérer que la pédagogie Freinet n'est pas une méthode, mais un **paradigme éducatif inventif, de nature systémique**.

Selon Yves Reuter,

« Ce qui est spécifique à la pédagogie Freinet, c'est l'articulation de toutes ces dimensions. A notre avis, ce qui fait l'effcience, c'est le fonctionnement en système. Je crois que ces enseignants là ne sont pas dans le flou, dans le confus. Ils ont une grande conscience de ce qu'ils font. Nous avons été très surpris de voir comment ils répondaient de manière très précise à nos questions. Il existe des formes de théorisation liées aux pratiques, qui nous ont impressionnés. Le travail collectif, l'expérience, amènent des clarifications très poussées, très loin de celles de l'Université. Mais vous avez raison de soulever un paradoxe : cette école est très marginale, lors qu'elle est à fond dans la prescription telle qu'elle existe dans les programmes. Ils arrivent à réaliser ce que l'institution-École semble réclamer comme fonctionnement, sans arriver à le mettre en œuvre. » (Reuter, 2007, site du café pédagogique).

Ce paradoxe mis à jour par Yves Reuter est développé d'une autre manière par Nicolas Go en 2007, faisant apparaître le lien entre apprentissage, politique, et complexité. Il pense qu'une généralisation pratico-théorique de la pensée complexe pourrait poser des problèmes de pouvoir. Pour lui, il existe un rapport productif entre apprentissages experts et complexité. Les savoirs produits dans l'école traditionnelle sont conformes aux nécessités de rapports sociaux inégalitaires. Il appelle illusionnisme ce qui peut être considéré comme un discours à l'opposé des pratiques, une double contrainte produisant une schizophrénie du système.

« ... les discours produits sur la lutte contre les inégalités des chances se présentent comme un geste d'illusionnisme, consistant à prétendre le contraire de ce dont témoignent les faits. Pour simplifier, on produit de l'inégalité au nom de l'égalité, et ce pour extorquer la légitimation du plus grand nombre (car nous vivons en démocratie). C'est l'édifice tout entier de l'Éducation Nationale qui, nonobstant ses plans et réformes pour l'égalité des chances, y contribue. Nous sommes bel et bien en présence d'une idéologie, qui se caractérise, comme on le sait, par le fait de faire passer pour des exigences universelles des conceptions qui ne font qu'exprimer des intérêts particuliers, en l'occurrence ceux des classes dominantes. » (Go N., 2007, p. 81).

Il dénonce la pensée disjonctive qui amène à construire des leçons de lecture conçues dans une progression cartésienne et vide de sens, à l'opposé du travail, dans une classe Freinet, d'apprentissage de l'écrit-lire à partir de textes libres complexes, dans le cadre de la « méthode naturelle ». La particularité de l'apprentissage sur un mode complexe place les enfants dans une posture d'auteur. Des processus complexes et singuliers de recherche se développent au sein de la classe coopérative avec des activités hétérogènes. Ce travail produit une émancipation grâce à l'expérience de l'augmentation de la puissance d'agir et de connaître en coopération, à l'opposé de la compétition induite par le processus traditionnel.

L'auto-organisation intègre l'incertitude, à l'opposé de l'action programmatique du professeur.

L'apprentissage permet la construction de techniques de vie, reposant sur une pratique ; le renouvellement de la réussite construit une trace qui aboutit à une construction, une mise en cohérence des connaissances et compétences construites, intégrées dans les structures cognitives : articulées, elles deviennent des « techniques de vie » transférables dans divers systèmes pour réaliser des projets plus complexes. L'échec sert à la formulation de nouvelles hypothèses. L'ensemble compose le tâtonnement expérimental. La confrontation au réel et aux autres tiennent une place majeure pour la problématisation, élément essentiel du processus : la dynamique du groupe y joue un rôle important.

De la dynamique de groupe à la pédagogie institutionnelle : la conception du travail pédagogique et de la relation éducative de Freinet repose sur une véritable prise en compte des phénomènes de groupe, même s'il renvoie dos à dos la « pédagogie courante » qui ne s'intéresse en rien à ces questions, et les groupes qui fonctionnent sur eux-mêmes sans effets éducatifs. Il montre une connaissance des travaux de Lewin, de la sociométrie de Moreno, et approuve certains aspects de Rogers. Il considère que la coopération peut s'effectuer de deux manières différentes : « Coopérer », c'est opérer ensemble, travailler ensemble. L'utilisation de dynamiques institutionnelles, psychanalytiques, psychosociologiques, socio-psychanalytiques formaliseront et approfondiront la connaissance intuitive de la dynamique de groupes de Freinet sous deux formes de pédagogie institutionnelle :

- la première est en rapport avec la psycho-sociologie et la non-directivité de Carl Rogers (M. Lobrot), et se base sur un concept de pédagogie auto-gestionnaire (R. Fontvielle, G. Lapassade, R. Lourau). Pierre Yvin et Jean Le Gal ont représenté ce courant pour une pédagogie autogestionnaire ;
- la seconde est basée sur les apports de la psychanalyse freudienne et lacanienne : Tosquelles, Jean Oury, pour la psychothérapie institutionnelle, puis Fernand Oury, Aïda Vasquez, Francis Imbert, pour les applications dans le domaine de l'éducation.

2.4. Pédagogie Institutionnelle, institution, institué, instituant : reliance et incertitude

Les pédagogies institutionnelles sont issues de dissidents de la pensée de C. Freinet. Dans le contexte de « l'école-caserne », une évolution dans la pédagogie Freinet leur paraissait nécessaire. La base en est l'analyse institutionnelle, et le rapport entre institution, institué, instituant et institutionnalisation. L'**institué** représente pour Lourau ce qui est établi, les cadres, les normes, les règles. L'**instituant**, selon Castoriadis, est la remise en cause de l'institué, il correspond à l'auto-organisation. Il existe un rapport de force, une opposition entre institué et instituant, base de conflits et de violence. L'**institutionnalisation** intervient comme un tiers de l'ordre de la dialogique, nécessaire à la survie de l'**institution**. Elle est un travail d'invention par où d'autres normes, d'autres valeurs trouvent à s'actualiser dans une stabilité provisoire. La négociation, l'élaboration de règles de vie, la régulation des relations au sein du groupe, dans et autour de l'institution par le conseil de coopérative relèvent de l'instituant. Fernand Oury, dans la présentation du groupe Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle, donne des exemples illustrant ces concepts : il appelle institution ce qui s'institue collectivement dans une classe coopérative, et permet le vivre ensemble en réponse aux besoins ressentis et aux demandes exprimées.

Les concepts de base de la pédagogie institutionnelle sont définis par Oury :

« Un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis des classes actives, qui place les enfants et les adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité... »

Ces situations souvent anxiogènes -travail réel, limitation de temps et de pouvoir -débouchent naturellement sur des conflits qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants.

De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux.

Les changements techniques, les relations interindividuelles et de groupe à des niveaux conscients et inconscients, la structuration du milieu, créent des situations qui, grâce à des institutions variées et variables, favorisent la communication et les échanges... » (Oury, 1972, p. 103).

De nombreuses institutions ont été intégrées dans les pratiques des pédagogues de l'ICEM, même hors de ce chantier : les mots « Conseil de coopérative », « quoi de neuf », en sont directement issus et souvent utilisés, mais ne font pas l'unanimité chez les membres de l'ICEM. Le courant de pédagogie institutionnelle psychanalytique, après avoir été exclu, a été réintégré dans l'ICEM. Martine Boncourt (2010) a écrit un article sur les liens entre pédagogie institutionnelle et pédagogie Freinet. Son article fait apparaître que la cohérence n'existe que quand l'aspect complexe et systémique est réellement en place.

« [...] la quête de cohérence dans un ensemble donné ne peut être un acte simplificateur. Au contraire, en mettant l'accent sur les relations que les différents éléments entretiennent entre eux, en en montrant la dynamique, le sens et les enjeux, on entre dans la complexité. Car il ne s'agit bien évidemment pas de circonscrire un univers pédagogique en juxtaposant ses différentes techniques, mais bien de tenter une approche de la manière dont elles peuvent s'auto-organiser tout en interférant les unes avec les autres, à l'image même de ce qui se passe entre les différents membres d'une même famille.

MÉTAPHORE PHYSIQUE

Avec l'« atomium », métaphore empruntée cette fois à la physique, Fernand Oury tentait une visualisation à la fois spatiale et dynamique de l'agencement entre institutions et techniques Freinet, et des forces qui les rassemblent. L'atomium dit l'essentiel de la P1; tout se joue précisément là, dans l'« entre-deux ». C'est d'ailleurs la définition même de « la médiation » qui est, en l'occurrence, si étroitement associée à l'« institution » dans cette pédagogie, qu'on aurait pu tout aussi bien l'appeler « pédagogie médiationnelle » : la médiation, c'est à la fois ce qui unit, distingue et empêche la fusion entre chacun des acteurs de la relation pédagogique, élèves, enseignant, institutions, techniques et savoirs, chacun d'eux étant animé d'un pouvoir dialectique et structurant permanent sur chacun des autres.» (Boncourt, 2010, p. 45).

C'est du courant fondé par Oury qu'est venu F. Imbert, qui a travaillé les dimensions de praxis et poiésis.

2.5. Praxis et poiésis : la prise en compte de l'imprévu

Pour Imbert, en 1987, la praxis vise l'autonomie du sujet et une interaction de type boucle récursive entre les personnes (entre pairs, ou entre enseignants et élèves), mais aussi entre la théorie et la pratique, entre l'instituant et l'institué. Il signifie clairement le rapport entre praxis et pédagogie Freinet :

« Et cette production, ni ne tombe du ciel, ni ne résulte d'une conversion morale; elle s'origine plus prosaïquement d'une dialectique de la théorie et de la pratique qui se développe à partir de la mise en jeu d'outils, de dispositifs, de techniques de production — tels

ceux introduits par Freinet dans la classe —; outils à produire et, à travers cette production, — cette poïésis — outils à s'autoproduire. » (Imbert, 1987, pp. 170-171).

L'incertitude et l'auto-organisation, inhérents à la complexité telle que peut la définir Edgar Morin, sont intégrées dans la praxis, comme participant des processus d'auto-construction de la vie et du monde : ceux-ci permettent l'intégration de projets programmatiques sous-tendus par des visées et non plus traités comme des procédures vides de sens. L'ouvrage du laboratoire Théodile sur l'école Freinet de Mons met en évidence certains aspects qui sembleraient corroborer ces notions développées par Imbert :

« Ainsi, et il convient de le souligner, tant cela a été rarement évoqué à propos de la pédagogie Freinet, les deux piliers de l'apprentissage sont le faire et la distance réflexive au faire. » (Reuter, 2007, p. 23).

L'émergence de l'imprévu est autorisée par la sécurisation :

« C'est d'ailleurs parce que le cadre pédagogique est un tel point sécurisé que l'imprévu peut être intégré sans déstructurer l'ensemble et que les élèves peuvent apprendre en étant encouragés à prendre des risques, sans craindre un retour de bâton, et s'engager très tôt dans des recherches, des exposés ou des créations. » (Reuter, 2007, p. 25).

Au sein de l'ICEM ont été proposés des stages dont le thème est « Un événement arrive dans ma classe, qu'est-ce que j'en fais ? », ceci se trouvant à l'intérieur d'un cadre plus vaste et devant être intégré afin de servir aux apprentissages. Ils permettent une approche du métier orientée vers la prise en compte de l'imprévu, et des perturbations et/ou motivations qui en découlent. Les perturbations liées à des situations de difficultés d'élèves entraînent des remises en cause très importantes des enseignants, même confirmés, qui se mettent en mouvement pour chercher à alimenter leur réflexivité et construire si possible des réponses, grâce au regard des autres, aux échanges, à une réflexion personnelle, conduisant à

*« La remise en cause **permanente** des modes de fonctionnement ainsi que la soif d'auto-formation et de co-formation des maîtres. La dynamique, le mouvement incessant caractérisent ainsi leur fonctionnement. » (Reuter, 2007, p. 20).*

Cette praxis est en fait la base d'un développement d'un ingenium, au sens de Vico, repris par Christian Gérard (2010), c'est-à-dire une capacité à générer des savoirs actionnables. Elle nécessite une formation qui relève d'une réelle professionnalisation (Saint-Luc F., 2007). Elle met en œuvre la complexité dans un processus d'apprentissage coopératif qui développe une aptitude à faire face à l'imprévu (Saint-Luc F., 2008).

Conclusion

La pédagogie Freinet est fondée sur un humanisme démocratique, coopératif et scientifique, apte à développer la créativité et la pensée complexe ; elle développe une capacité à faire face à l'imprévu, à l'incertitude ; elle permet aux personnes de s'adapter à des contextes très variés, en fondant une dialogie entre enracinement et universalisme, et développe ainsi différentes dimensions de l'identité. Le principe de reliance et de récursion organisationnelle entre la personne, le groupe, le collectif, et le monde, s'appuie sur une conception du travail émancipateur et transformateur, aussi bien au niveau individuel qu'au niveau social. L'altérité est considérée comme enseignante, et la diversité comme une source de richesse. Elle suppose une formation complexe pour les enseignants, intégrée dans un processus coopératif d'apprentissage, appuyé sur une démarche d'investigation scientifique nommée par Freinet

tâtonnement expérimental. La cohérence des pratiques éducatives ne peut se mettre en place que sur la durée, dans une construction de l'ordre de la praxis. Elle nécessite une articulation étroite entre éducation et formation, et une formation par la recherche liée à une posture de praticien-chercheur qui s'autorise, afin d'amener les élèves à devenir auteurs.

Références bibliographiques

- ACKER Victor, *Célestin Freinet (1896-1966) L'histoire d'un jeune intellectuel*, Paris, L'Harmattan, 2006, 234 pages.
- ARDOINO Jacques, *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF, 2000, 270 pages.
- AUTHIER Michel., LEVY Pierre, *Les arbres de connaissance*, Paris, La Découverte, 1992, 170 pages.
- AUTHIER Michel, HESS Rémi, *L'analyse institutionnelle*, Paris, PUF, 1981, 129 pages.
- BERGSON Henri, *L'énergie spirituelle. Essais et conférences*, Genève, Skira, 1946, 199 pages.
- CASTORIADIS Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, 538 pages.
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF, 2009, collection Pédagogies, 336 pages.
- CONNAC Sylvain, Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences, *Spirales*, n° 45, Université Lille 3, janvier 2010, pp. 53-68.
- COUSINET Roger, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Fabert, 1945-2011, 209 pages.
- BONCOURT Martine, Pédagogie Freinet/pédagogie institutionnelle : liens – cohérence – dérives, *Spirales*, n°45, Université Lille 3, janvier 2010, pp. 81-101.
- FONTVIELLE Raymond, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Economica, 1998, 244 pages.
- FREINET Célestin, *La méthode expérimentale et scientifique en pédagogie*. Disponible sur internet : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/20354>, 1945, consultée le 29.09.2011.
- FREINET Célestin, La Coopération à l'École Moderne, *Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire*, n° 22, Vence, Juin 1946.
- FREINET Célestin, Le Milieu local, *L'Éducateur*, 15 décembre 1948.
- FREINET Célestin, *L'éducation du travail*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1960-1978.
- FREINET Célestin, De la dynamique des groupes à la coopération scolaire et à l'autogestion, *L'éducateur*, n° 11, Cannes, CEL, 1^{er} février 1965, pp. 1-6.
- FREINET Célestin, Le tâtonnement expérimental. Dans les traces du tâtonnement expérimental, *BTR*, n°18-19, Cannes, CEL, 20 avril 1976.
- FREINET Célestin, *Pour l'école du Peuple*, Paris, Maspero, 1969-1976, 181 pages.
- FREINET Célestin, SALENGROS Roger, Moderniser l'école, *Bibliothèque de l'école moderne*, n° 4, Cannes, CEL, 1960.
- FREINET Élise, Freinet et la coopération (1), *CREU techniques Freinet*, n° 2, Cannes, CEL, 1977, pp. 19-22.
- GERARD Christian, *Pour une œuvre de complexité en éducation. La Méthode à l'œuvre!*, Paris, L'Harmattan, 2010, 185 pages.
- GO Nicolas, Anthropologie de la complexité en éducation Épistémologie et politique, *Les Actes de Lecture*, n°97, mars 2007, pp. 78-89.

- GO Nicolas, Une approche complexe des apprentissages La primauté du processus en pédagogie Freinet, *Penser l'éducation*, Université de Rouen, n° 25, mai 2009, pp. 19-48.
- HOUSSAYE Jean, Ovide Decroly, *Le Nouvel éducateur*, n° 182, octobre 2006, pp. 29-31.
- ICEM, L'Institut Coopératif de l'École Moderne ICEM – pédagogie Freinet, Zimmerman D. (sous la direction), *Les mouvements de rénovation pédagogiques par eux-mêmes*, Paris, ESF, 1972, pp. 155-170, 221 pages.
- IMBERT Francis, Praxis et poiesis dans le champ éducatif, *Traces de faire*, n°3, Vauréal, Matrice, 1987, pp. 169-174.
- JOVENET Anne-Marie, La pédagogie Freinet en milieu populaire, *Spirales*, n° 45, Université Lille 3, janvier 2010, pp. 69-80.
- LAHANIER-REUTER Dominique, Enseignement et apprentissage mathématique dans une école Freinet, *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005, pp. 55-65.
- LAPASSADE Georges, *L'analyseur et l'analyste*, Paris, Gauthier Villars, 1971, 205 pages.
- LAUNAY Michel, La pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet, *CREU techniques Freinet*, n°2, Cannes, CEL, 1977, pp. 23-33.
- LE MENAHEZE François, *La classe Freinet, un milieu constructeur de la relation d'entraide*. Mémoire de master 2 de Sciences de l'Éducation, Université de Nantes, 2006, 117 pages.
- LEMERY Janou, La pédagogie Freinet, est-ce une méthode ou une organisation systémique?, *Le Nouvel éducateur*, n° 81, Mouans-Sartoux, 1996, pp. 4-13.
- LEMERY Edmond, *Apprendre, c'est naturel*, Thélès, 2010, 480 pages.
- LESCOUARCH Laurent, Spécificité actuelle d'une pédagogie : la pédagogie Freinet, *Spirales*, n°45, Université Lille 3, janvier 2010, pp. 91-101.
- LOURAU René, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1971, 302 pages.
- MEIRIEU Philippe, *Célestin Freinet, ou comment susciter le désir d'apprendre ?*, Mouans-Sartoux, PEMF, 2001.
- OURY Fernand, Groupe d'éducation thérapeutique, *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, Paris, ESF, 1972, 221 pages.
- REUTIER Yves, CARRA Cécile. Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif": l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie Freinet, *Revue française de pédagogie*, n°153, pp. 39-52, 2005.
- REUTER Yves (sous la direction de), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007, 262 pages.
- REUTER Yves (2007). *Des écoles Freinet sur la loupe de l'Université*. Disponible sur internet : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/86_ICEM_Des%20colesFreinetsurlaloupedel'Universit%C3%A9.aspx, septembre 2007, consultée le 04.04.2008.
- ROUCAUTE Jean, Quelques concepts fondamentaux de la pédagogie Freinet, dans SAINT-LUC Florence (sous la direction de), Saint-Luc F. et al., *Démarrer en pédagogie Freinet Pourquoi ? Comment ?*, n° 50, Nantes, ICEM, 2005.
- SAINT-LUC Florence, *Professionnalisation des enseignants en école primaire, prise de risque et source d'angoisse : les apports possibles du mouvement Freinet*. Mémoire de master 1 de Sciences de l'Éducation, Université d'Aix-Marseille 1, 2007, 66 pages.
- SAINT-LUC Florence. *Formation des enseignants dans une association coopérative, le cas d'un projet d'établissement secondaire Freinet*. Mémoire de master 2 de Sciences de l'Éducation, Université d'Aix-Marseille 1, 2008, 158 pages.

SIMARD Denis, *Éducation et herméneutique : pour une pédagogie de la culture*, Presses universitaires de Laval, collection éducation et culture, 2004, 335 pages.

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vauréal, Matrice, 1967-1998, 288 pages.

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vauréal, Matrice, 1971-2000, 768 pages.

Resumen

Célestin Freinet (1896-1966) concibió una pedagogía evolutiva basada en un pensamiento y una organización sistémica aplicada en el movimiento de la Escuela Moderna. Se presenta, a la luz de los conceptos de la complejidad, un estudio semántico de los escritos de Freinet, así como de los miembros del movimiento de la Escuela Moderna y de la pedagogía institucional surgida del movimiento freinetiano. Esta presentación tiene en cuenta los trabajos universitarios en Ciencias de la Educación, realizados en torno a la pedagogía Freinet. Finalmente se ponen de relieve los vínculos entre el pensamiento complejo y el «paradigma educativo inventivo de naturaleza sistémica», destinado a desarrollar una formación emancipadora, en el contexto de una educación que tiene como objetivo un humanismo democrático, cooperativo y científico.

Palabras-claves: Freinet – Movimiento de la Escuela Moderna – La pedagogía institucional – Educación emancipadora

Abstract

Célestin Freinet (1896-1966) conceived an evolutionary pedagogy based on a systemic and complex organization implemented within the Modern School Movement: a semantic study of his writings, along with those of members and practitioners of the Modern School Movement, and of institutional pedagogy which emerged from it, is presented in the light of concepts of complexity, and related to academic research on Educational Science completed in the area of Freinet pedagogy. This approach reveals the links between complex thought and this «inventive and systemic educational paradigm», which aims to promote emancipatory education in support of democratic, cooperative and scientific humanism.

Keywords: Freinet – Modern School Movement – Institutional pedagogy – Emancipatory education

Resumo

Célestin Freinet (1896-1966) concebeu uma pedagogia evolutiva baseada num pensamento e numa organização sistémica que pôs em prática no Movimento da Escola Moderna. Apresenta-se, à luz dos conceitos de complexidade, um estudo semântico dos escritos de Freinet, assim como dos membros do Movimento da Escola Moderna e da pedagogia institucional que daí emergiu. Neste artigo, consideram-se os trabalhos universitários em Ciências da Educação, realizados à volta da pedagogia Freinet. São postas em relevo as relações entre o pensamento complexo e este «paradigma educativo inventivo de natureza sistémica» que visa desenvolver uma educação emancipatória para um humanismo democrático, cooperativa e científico.

Palavras-chave: Freinet – Movimento da Escola Moderna – Pedagogia institucional – Educação emancipatória