

LE TEXTE LIBRE DANS LA PÉDAGOGIE FREINET

Alain VERGNIoux – Université de Caen

Résumé : Freinet n'a sans doute pas inventé le texte libre, mais il en a fait quelque chose de totalement neuf qui porte à son plus haut niveau son exigence de liberté pédagogique. L'idée qui le guide est que *l'écriture libre* de l'enfant doit occuper une place centrale dans le travail de la classe en tant qu'elle est l'expression libre d'un sujet, adressée à d'autres pour être lue, discutée, donner lieu à un texte imprimé qui pourra être diffusé. Si la pratique du texte libre a fait l'objet de débats incessants du vivant de Freinet et ensuite, c'est qu'elle transforme et bouleverse de l'intérieur toute la vie de la classe et concentre tous les enjeux d'une éducation à la liberté. L'examen de ces débats dans une perspective historique montre que la *matrice* qui définit le texte libre est demeurée inchangée et que l'on peut en désigner les *invariants*. Peut-on pour autant parler d'une *théorie* du texte libre chez Freinet ? C'est à cette question que l'auteur s'efforce de répondre au terme de ses analyses.

Si j'écris, j'écrase le monde avec mon crayon

Florence B. CM2

Le texte libre résume à lui seul toute la pédagogie Freinet ; c'est lui qui l'a rendue populaire, c'est dans les débats qu'il a suscités tout au long de l'histoire du mouvement et jusqu'à aujourd'hui qu'elle retourne à ses sources et réaffirme ses principes. En fait, il serait sans doute plus juste et plus précis de parler d'écriture libre – ce serait sans doute aussi en désignant de façon plus décisive les enjeux essentiels. Comme nous le verrons, la pratique, conséquente sinon radicale, du texte libre remet en cause tout l'édifice de la pédagogie traditionnelle. À lui seul, il est révolutionnaire : la liberté entre dans la classe, et cela de façon inconditionnelle.

La question du texte libre dans la pédagogie Freinet renvoie à trois grands types de registre : celui de l'expression libre, où il voisine en particulier avec l'expression artistique, celui de l'apprentissage de la lecture / écriture et par ce biais il renvoie à la question de la méthode naturelle, celui enfin de la « dédicace », de l'adresse à autrui qui seule donne sens au travail de la classe (1). Dans quelle mesure le texte libre prend-il une dimension extra-scolaire ? Au moins selon deux points de vue : celui de sa genèse puisqu'il fait très largement appel à l'ex-

(1) Henri Peyronie, après Jean Vial, insiste sur cet aspect de la pédagogie Freinet. Cf. *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace ?*, Colloque Université de Caen, 23 octobre 1996. Actes publiés sous le même titre aux Presses Universitaires de Caen, 1998, 2^{ème} édition, 2000.

périence personnelle et collective de l'enfant et celui de sa destination : la diffusion vers les familles, d'autres écoles et la mise en place des stratégies requises. Ces divers registres se recoupent ou se superposent, sont bien souvent confondus, mais un examen attentif des textes, des situations, des questions et des problèmes rencontrés montre que leur distinction est parfois nécessaire, utile, voire décisive.

L'étude des thèses de Célestin Freinet et du mouvement Freinet sur le texte libre que nous proposons dans les pages qui suivent s'appuie sur un corpus constitué principalement 1) par les textes de Freinet lui-même, 2) la revue *L'Éducateur* (ou *Le nouvel Éducateur* selon les périodes) et les documents annexes produit par le Mouvement (dossiers, brochures spécifiques), 3) divers travaux de recherches portant sur la pédagogie Freinet.

1. LE POINT DE DÉPART ?

Quand on parcourt le corpus des textes de Freinet, la pratique du texte libre semble intervenir dès l'origine, mais la mise en forme méthodique ou systématique de ces pratiques intervient plus lentement. La brochure que Freinet lui consacre, *Le texte libre*, paraît en janvier 1947 et il n'est que le 25^{ème} titre d'une série, la B.E.N.P. (*Brochure d'Édition Nouvelle Populaire*) créée en 1937.

Selon Michel Barré, le terme de «texte libre» n'apparaît que tardivement chez Célestin Freinet : «dans la première édition de *L'École Moderne Française* en 1945, il [Freinet] parle encore de *rédaction libre*» (2), mais il ajoute que «dès novembre 1928, l'instituteur Leroux (Sarthe), parlait déjà des textes libres des enfants», Freinet utilisant à cette époque l'expression «tronçons de vie». En fait, le texte original de *L'École Moderne Française* daté du 26 septembre 1943, repris dans l'édition du Seuil, oblige à davantage de nuances : dans la description du plan de travail de l'élève, Freinet écrit en effet : «Rédaction : Pour établir une norme, nous avons fixé à une moyenne de trois les *textes libres* à faire dans la semaine» (3).

Une analyse systématique des textes antérieurs à 1943 reste à faire pour voir comment se mettent en place les pratiques et comment se construit la méthodologie du texte libre. Peut-on parler de «théorie» du texte libre ? Cet article fournira peut-être *in fine* des éléments de réponse à cette question.

Ce qui semble en revanche établi, c'est que, pour Freinet, l'élément déterminant de la pédagogie nouvelle qu'il invente par touches successives à Barsur-Loup où il est nommé en 1920, c'est l'introduction de l'imprimerie. C'est à défendre l'imprimerie à l'école, à faire connaître et améliorer l'outil qu'il consacre l'essentiel de son énergie à partir de 1924, par des articles dans *Clarté* et dans

(2) Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, tome 1, les années fondatrices 1896-1936*, PEMF, Mouhans-Sartoux, 1995, p. 66.

(3) Célestin Freinet, *L'École Moderne Française [1943] Œuvres pédagogiques 2*, Paris, Seuil, 1994, p. 54. Nous soulignons. Ce texte avait été réédité en 1971 sous le titre *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero.

L'École Émancipée. Ce sera aussi le titre du livre manifeste de 1927 : *L'Imprimerie à l'École*, dont le titre sera aussi la première appellation du mouvement. Mais si l'imprimerie est le signe visible ou le moteur actif des transformations en cours, tout en fait semble se mettre en place à peu près en même temps : classe-promenade, imprimerie, ateliers, textes libres, travail de groupe, classe coopérative... «Au départ, Freinet n'a encore que des notions imprécises sur la future pédagogie populaire» (4).

Ici, la description d'Élise Freinet dans *Naissance d'une pédagogie populaire* sonne sans doute plus juste que les investigations de l'historien. Sous sa plume, le moment inaugural, et à ce titre il prendra valeur de symbole, c'est la course aux escargots de Joseph : «M'sieur, regardez mes bêtes !». Parmi les enfants les paris vont bon train, «la classe entière est vibrante de vie [...]. Déjà le maître est au tableau. Eh bien ! Écrivons au tableau la course d'escargots. Animation générale : – Oh ! M'sieur ! comme c'est beau ! on dirait une poésie !» (5).

À travers ce récit, l'évidence s'impose que toute expérience vécue, pour peu qu'elle anime de façon profonde la personne, qu'elle se manifeste de façon forte sur le plan émotionnel, est peut-être aussi d'emblée, et sans plus d'intermédiaire, une expérience littéraire, sauf que, une fois le premier moment d'exaltation retombé, il faut encore «trouver un moyen de lier, sans solution de continuité, la pensée de l'enfant au texte définitif» ; la solution, ce sera «la page imprimée» (6). La forme littéraire ne trouve en effet sa réalisation (sa réalité matérielle) que par l'imprimerie. Tout en découlera : le Livre de vie de la classe, la correspondance scolaire (elle débute en 1924 avec Daniel, instituteur à Trégunc dans le Finistère) : «Que raconte-t-on dans ces imprimés adressés à l'autre bout de la France ? [...] Ce qu'on mange à Bar-sur-Loup ! ... Comment on travaille dans les champs... Ce qu'on récolte, ce qu'on fabrique». Les textes libres ne seront pas seulement littéraires et poétiques – rassemblés dans *La Gerbe*, co-revue d'enfants, créée en 1924 (7). Les textes composés par les enfants seront aussi les premiers supports pédagogiques de tous les apprentissages : les manuels sont congédiés, qui sont les «symboles de la pédagogie oppressive» (8). À l'inverse, dans les textes qu'ils écrivent librement, les enfants racontent des moments de leur expérience, leurs rencontres, leurs observations, leurs rêves, ou fomentent des récits entièrement imaginaires – c'est la vie locale, les gens du village, les jeux des enfants, leurs farces ou leurs peurs secrètes qui entrent dans la classe.

(4) Michel Barré, op.cit., p. 57.

(5) Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro, 1974, p. 32.

(6) Ibid., p. 33.

(7) *La Gerbe*, revue de poèmes d'enfants, devient une publication nationale de la C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc) à parution mensuelle à partir de 1928.

(8) Célestin Freinet, cité par Élise Freinet, op. cit., p. 89.

2. LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS DU TEXTE LIBRE

La brochure *Le texte libre* (9), publiée en 1947 est la synthèse de trente ans d'expériences. On y voit un Freinet serein, sûr de lui même ; la pratique du texte libre n'a-t-elle pas été officialisée dans les programmes ? Mais c'est encore et toujours un texte militant : Freinet commence par un rappel des critiques qu'il a rencontrées, et qui sont toujours d'actualité : « pure lubie d'original ! », « niaiseries d'enfants ! ». Il développe de façon méthodique, de l'école maternelle au cours moyen et supérieur, les intentions et les méthodes du texte libre ainsi que la question de son « exploitation pédagogique » (10). Quant à ses caractéristiques essentielles – qui sont aussi ses réquisits – elles sont au nombre de trois : 1) « le texte libre doit être vraiment libre » ; 2) « le texte libre doit être motivé » ; 3) le texte libre n'est pas « un à-côté », il doit devenir « le point de départ et le centre » de tout le travail scolaire.

Ce texte servira de référence au cours des décennies ; il guide la réflexion dans le *Pourquoi ? Comment ?* n° 2 de 1988 consacré au texte libre (11) ; il est largement cité et commenté dans un dossier de *L'Éducateur* de 1994, *Réhabiliter le texte libre* (12). D'autres axes s'ajouteront aux premiers, les accentuations sur l'une ou l'autre des dimensions du texte libre (le plaisir de la création, l'illustration et la défense de la culture populaire, la dimension thérapeutique,...) pourront varier mais l'essentiel est intangible : le texte libre ne saurait être réduit à une technique d'apprentissage et son usage va au delà de l'école primaire : « Le texte libre en même temps qu'il libère, permet de se découvrir soi-même... Le texte libre est l'instrument de la communication par excellence... Le texte libre apporte la joie de créer... » (13).

Mais il faut d'abord dissiper un malentendu : on voit trop souvent dans la pédagogie Freinet une pédagogie de l'expérience manuelle, de l'atelier, du débat collectif ; en réalité, elle accorde à l'écrit une place essentielle, comme expression, comme mode de communication et comme source documentaire. Dans un article de *L'Éducateur* de 1973 consacré au texte libre, on trouve réaffirmé le principe : « si le texte libre occupe une plage privilégiée dans cet ensemble [d'activités], cela tient à la place de l'écrit dans notre culture » (14).

(9) Célestin Freinet, *Le texte libre*, Cannes, C.E.L., Collection « Brochures d'éducation nouvelle populaire », n° 25, 1947 ; édition revue et augmentée : Cannes, C.E.L. « Bibliothèque de l'école moderne », n° 8, 1960.

(10) *Le texte libre*, op. cit., p. 73-76.

(11) *Pourquoi ? Comment ?* n° 2 « Le texte libre », supplément au *Nouvel Éducateur*, oct. 1988.

(12) « Réhabiliter le texte libre », Dossier, *Le Nouvel Éducateur*, n° 61, sept. 94 et n° 62, oct. 94. Ce dossier (20 pages) rassemble les contributions de nombreux militants et fait amplement appel au livre de Pierre Clanché *L'enfant écrivain*, publié en 1988.

(13) Alain Baudry, « Expérience de texte libre en classe de seconde scientifique », *L'Éducateur* n° 15-16, avr. 1973, pp. 7-14.

(14) *L'Éducateur*, n° 20, juillet 1973, p. 18.

Les critiques de Freinet portent sur les manuels scolaires (15) dans lesquels il ne voit que rhétorique et dogmatisme et qui sont la plupart du temps incompréhensibles pour les élèves et inutilisables dans la classe. Se trouve particulièrement visé le manuel de lecture syllabique : « par le morcellement artificiel de la forme, [il] détruit la pensée et désintègre l'unité de la personnalité » (16). Mais la critique des manuels entraîne avec elle la quasi totalité des ouvrages pédagogiques, les « faux livres », en fait au service des valeurs et de la domination culturelle de la classe bourgeoise. Dans cette perspective, la pédagogie populaire doit prendre possession de l'écrit, et cela dans deux directions : en donnant la maîtrise de l'écriture aux élèves (le texte libre) et aux instituteurs (élaboration des *Bibliothèques de Travail* et des outils pédagogiques dans toutes les matières). Cette réappropriation passe par l'apprentissage et la maîtrise de l'imprimerie, qui en assure la réalisation matérielle. « Nous avons ainsi, durant l'année scolaire 1924-1925, imprimé environ deux mille lignes qui correspondent à un livre ordinaire de cent pages. Nous avons donc là notre livre, non seulement copieux, mais vécu, travaillé, scruté ligne à ligne, et dont l'intérêt pour les élèves est tout simplement une révélation » (17). On peut voir aussi dans ces réflexions une revendication d'indépendance (fabriquer soi-même les livres et le matériel dont on a besoin) : c'est une constante.

2.1. Écrire : une liberté inconditionnelle

Le texte libre est d'abord l'expression libre d'un sujet. L'enfant doit pouvoir écrire, toutes affaires cessantes, quand il en éprouve le besoin, sur un coin de table le soir, sur ses genoux, au retour d'une promenade... Son texte peut être confié à la lecture d'autrui ou rester secret, soumis à l'appréciation collective ou rester dans son état brut, éventuellement repris et amélioré pour être imprimé. À l'objection courante selon laquelle les élèves n'ont pas d'idées ou ne rédigent que des choses fort banales ou stéréotypées, la réponse est qu'il s'agit là justement de situations « commandées ». À l'inverse, le sens du texte libre est d'être « motivé », de façon interne (l'expression de soi) ou de façon externe (il est adressé à un correspondant). À l'objection selon laquelle il faut d'abord apprendre à écrire correctement avant de pouvoir produire des textes, Freinet répondait : « On écrit sans connaître les règles de la syntaxe comme on parle en ignorant les règles de l'éloquence » [...]. L'écriture libre de l'enfant n'a besoin ni de guide ni de règle, ni de condition préalable : elle est l'expression de la vie, et « la vie est essentiellement mouvante, dynamique variable » (18). Dans sa spontanéité, son immédiateté expressive, c'est la personnalité de l'enfant, sa richesse et sa singularité qui éclôt – c'est l'expérience irremplaçable du vécu, sa valeur unique, « le joyau de la vie » (19). Dans sa pureté native, l'écriture libre n'a

(15) Cela dès la première heure. L'article « Contre l'enseignement livresque, l'imprimerie à l'école » paraît dans *Clarté* n° 75, en juin 1925. Cf. Michel Barré, op. cit., p. 34.

(16) Élise Freinet, op.cit., p. 40.

(17) Célestin Freinet, *L'imprimerie à l'école*, Boulogne-sur-Seine, Ferrary, 1927. Cité par Michel Barré, op.cit., p. 34.

(18) *Le texte libre*, p. 3.

(19) M.E. Bertrand, *L'Éducateur* n° 4, nov. 1972, p. 6.

pas de finalité assignée. «À quoi ça sert d'écrire ?», demande Michel Vibert dans *L'Éducateur* : «à tout, à rien» ; «écrire, cela peut être comme rire, peindre, sculpter, vivre» (20).

À la question des «prérequis» à l'écriture de textes, Freinet répondait dans les termes de l'éducation fonctionnelle «L'exercice d'une fonction est la condition de son développement» (21). Aujourd'hui, c'est Pierre Clanché qui, en empruntant à la linguistique barthienne, développe la perspective la plus convaincante : «C'est dans la mesure où l'enfant aura progressivement pris l'habitude d'écrire sans trop se soucier des motivations ou des effets de sa démarche, qu'il pourra investir certains de ses textes et effectuer un véritable travail d'écriture. Pour formuler cette idée en utilisant le vocabulaire de Roland Barthes, je dirai que c'est en incitant l'enfant à l'*écriture* que le texte libre permet l'accès à l'*écriture*» (22). Pour l'«écrivain», l'activité d'écriture est immédiate et transitive, elle vise à exprimer «sans retard ce qu'il pense», elle est un outil ; l'«écrivain» par contre intègre dans sa démarche la dimension de la réflexivité, prend le texte pour objet, se pose la question de sa forme et de ses règles de constitution (23).

2.2. L'expression libre

Elle est d'abord orale, faite d'écoute et de confiance. L'enfant raconte les épisodes de son existence, même les plus menus, les incidents de la vie quotidienne, le déroulement ordinaire de la vie familiale ou les événements du village, et il est écouté, il intéresse, les questions surgissent. Freinet n'hésite pas à parler de «texte libre oral» (24). Dans son principe, il est entièrement ouvert, c'est l'exercice d'une parole libre. «Nous ferons comme la maman : nous écouterons nos bambins parler librement» (25). Puis, dans cette avalanche d'histoires, le maître fera le tri et certaines seront promises à l'écriture. Mais l'expression libre doit pouvoir se déployer aussi dans les domaines du dessin et de la peinture ou de l'expression corporelle (26). Dans la perspective de l'apprentissage naturel, l'écriture s'origine dans le dessin. Orale ou écrite quand elle pourra l'être, l'expression libre concourt à l'épanouissement de l'enfant, elle le réconcilie avec lui-même et avec les autres ; sur elle reposent la vie de la classe et la possibilité de toute ouverture pédagogique. Une institutrice raconte : «Il m'a paru essentiel de mettre en place dès le début des moments d'expression orale. [...] De même j'ai

(20) *L'Éducateur* n° 3, oct. 1973, p. 12.

(21) Cité par Élise Freinet, op. cit., p. 151.

(22) Pierre Clanché, *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidós/le Centurion, 1988, p. 35.

(23) Ibid. et Roland Barthes, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 1964, p. 152.

(24) *Le texte libre*, p. 19.

(25) Ibid.

(26) «L'écriture est aussi affaire de mains ou de corps avant d'être affaire de tête [et] l'échec, l'exclusion se lisent d'abord dans les dos et les épaules nouées. Le travail de la voix, de la respiration déplient souvent la parole autant que les exercices de style», Yves Comte, *Le Nouvel Éducateur* n° 61, sept. 1994, p. 9.

mis en place des moments d'écriture. [...] Très rapidement, ils ont investi ces moments d'expression, utilisant plutôt l'un ou plutôt l'autre. [...] Ils ont permis à certains enfants plus ou moins en difficulté de se dire et de faire de formidables bonds en avant» (27).

Contre la pédagogie artificielle, morcelée et déshumanisante des manuels, des méthodes et des exercices traditionnels, le texte libre s'inscrit dans un projet d'éducation globale. «En régime capitaliste, [...] l'enfant est contraint d'avoir deux vies, si ce n'est trois même : la vie véritable et complète dans la rue et aux champs, avec la nature même, la première et véritable éducatrice ; la vie dans la famille où l'autorité du père censure souvent et réfrène à l'excès toutes les manifestations d'activité ; et enfin la vie à l'école» (28). Par le texte libre, entre autres, l'école doit pouvoir réconcilier l'enfant avec lui-même. «Désormais, les enfants que nous élevons sentent dans leur vie une implacable unité. La rue, le champ seront aux portes de l'école et l'école continuera l'éducation si étonnamment commencée» (29).

Ainsi, par le texte libre, la vie sociale et familiale de l'enfant entre dans la classe, mais par son prolongement et son aboutissement dans le journal scolaire elle retourne dans le village et dans les familles ; par la correspondance scolaire, ensuite, elle rencontre et découvre les expériences d'autres enfants d'autres régions.

2.3. La méthode naturelle

Le principe d'éducation globale trouve son étayage sur le principe d'éducation naturelle. L'idée qui guide Freinet est que les connaissances scolaires, pour un certain nombre d'entre elles, peuvent être acquises selon les mêmes processus que les apprentissages «naturels» ; il argumente en prenant pour exemple «apprendre à parler» et «apprendre à marcher» qui ne demandent aucun préalable (30). Selon cette hypothèse, «l'enfant écrit comme il raconte une histoire à un camarade, comme le pâtre chante en ramenant ses bêtes au crépuscule» (31). Mais pratiquement, c'est-à-dire pédagogiquement, comment penser l'apprentissage de l'écriture et de la lecture selon le même modèle ? La réponse est que l'écriture s'origine dans le graphisme et le dessin.

Pour l'écriture comme dans d'autres domaines, la méthode naturelle s'appuie en effet sur deux hypothèses. La première est que la compétence sociale, élaborée, visée par l'école, trouve son point de départ dans l'activité spontanée de l'enfant (ici le dessin, le gribouillage). Il faut admettre ensuite qu'entre le point

(27) Patricia Gendre, «Réhabiliter le texte libre», Dossier, *Le Nouvel Éducateur*, n° 62, oct. 94, p. 5.

(28) Cité par Élise Freinet, op. cit., p. 118.

(29) Ibid., p. 119.

(30) Cf. *Méthode naturelle de lecture. Œuvres pédagogiques II*, Paris, Seuil, 1994 ; première partie : «Méthode naturelle dans l'apprentissage de la langue», pp. 228 et 236.

(31) Célestin Freinet, cité par Élise Freinet, op. cit., p. 120.

de départ « naturel » et la compétence élaborée complexe, prend place un processus de développement sans rupture de continuité qualifié lui aussi de « naturel ». Ainsi les gribouillages s'organisent-ils en séquences, répétitions de thèmes, en unités graphiques de plus en plus maîtrisées. Parallèlement, les dessins les plus rudimentaires « expriment des histoires » : l'enfant se raconte dans ses dessins et dans ses gribouillages : « voici des fleurs malades qui vont se coucher » commente-t-il (32). Le passage du dessin à l'écriture se laisse observer dans l'apparition de lignes, de boucles, de traits, de ronds, qui intègrent parfois des dessins de lettres et de chiffres. L'enfant « mime » l'écriture adulte. Des « mots » apparaissent, l'enfant « reproduit » des textes écrits, il apprend à lire en apprenant à écrire et inversement. « Elle sait lire quantité de mots puisqu'elle les écrit et elle n'écrit pas ce qu'elle ne comprend pas », écrit Freinet à partir des observations recueillies sur sa fille (33). Pour Freinet, c'est le désir d'expression présent dès les premiers dessins qui joue le rôle moteur, mais c'est aussi le désir de s'approprier une technique : de l'écriture mimétique (faire semblant de savoir écrire comme les adultes) à l'apprentissage de l'imprimerie, il y a continuité. La deuxième hypothèse – plus générale – est que l'enfant est porté par une dynamique interne, une « force de vie » (34) qui le pousse vers l'affirmation de soi par l'activité – toutes sortes d'activités. Du monde qui l'entoure, l'enfant fait « son » monde – à travers ses expériences, ses jeux (qui sont toujours aussi un travail) : de ce point de vue, l'écriture a la signification de l'inscription d'un sujet dans le monde.

2.4. La pédagogie du travail

Apprendre, s'instruire, c'est essentiellement agir. La pédagogie Freinet est une pédagogie du travail, concret, matériel. L'enfant agit avec ses mains, avec son corps ; l'expérience et ses tâtonnements sont autant de stimulations pour la réflexion et la pensée. Le texte libre est le « point de départ d'une pédagogie vivante » (35), où l'engagement personnel rejoint le projet collectif. L'imprimerie occupe ici une place stratégique : elle met les élèves au travail, elle apporte au texte la forme de son existence matérielle, elle assure les conditions de sa diffusion (reproductibilité, reconnaissance sociale). « Les enfants n'ont qu'un désir, se mettre au travail ; qu'une hâte, tâter, toucher, essayer [...]. Laisser l'enfant aller aux casses. Le laisser fouiller, prendre possession du matériel, choisir ses caractères, son encre, son papier, le laisser salir » (36). Ce qui est visé, c'est la réalisation d'un journal imprimé, qui pourra être distribué, vendu, envoyé. L'écriture de textes s'inscrit dans un espace qui déborde largement l'espace scolaire des apprentissages : c'est celui de la communication sociale, de l'engagement, de la solidarité et de la responsabilité : « Trente cinq imprimés sont destinés à nos

(32) *Méthode naturelle de lecture...*, op. cit., p. 250.

(33) *Ibid.*, p. 291.

(34) Cf. Célestin Freinet, *Essais de psychologie sensible appliquée à l'éducation* [1941-43], Cannes, C.E.L. 1950, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966.

(35) Cf. art. cit., « le texte libre », *L'Éducateur* n° 20, juil. 1973, p. 18.

(36) Jean-Pierre Lignon, « Rendre le journal aux enfants », *L'Éducateur* n° 8, janv. 1973, p. 2 à 5.

camarades de l'école de J..., quarante à ceux de l'école de F...», tandis que le passage du facteur annonce l'arrivée probable de journaux attendus (37).

Ce serait ainsi une erreur de considérer l'imprimerie dans sa seule fonction de reproduction 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. Il faut noter en effet que toute l'histoire du mouvement est celle de la création d'outils et de techniques, d'invention de matériel. «Toute notre pédagogie est à base d'outils et de techniques, dit Freinet. Ce sont eux qui modifient l'atmosphère de notre classe, donc notre propre comportement, et rendent possible cet esprit de libération et de formation qui est la raison d'être de nos innovations» (38). Dans cet esprit, l'imprimerie met entre les mains des enfants les moyens de réaliser eux-mêmes la production de textes dont ils deviennent ainsi de façon complète les auteurs : c'est ce qui lui donne son sens. Il faut la concevoir comme «une technique de travail libre et créateur, au service d'une véritable éducation prolétarienne» (39).

2.5. Le journal scolaire

Il faut d'abord rappeler que le texte libre n'est pas – loin s'en faut – la seule forme de l'écrit dans la pédagogie Freinet. Il existe des quantités d'autres situations d'écrits dans la classe : compte rendu d'enquêtes, interview, synthèse du travail d'atelier, mais la finalité première du journal, c'est d'accueillir les textes libres.

En effet, l'enfant garde la liberté de décider si son texte doit ou non être communiqué, discuté, imprimé. Certains enfants, en effet, peuvent souhaiter avoir un endroit où ils peuvent «dire n'importe quoi et ne le dire qu'à une seule personne». Ainsi, Catherine Mazurie, qui enseigne dans une école primaire de ZEP, distribue-t-elle à ses élèves une feuille sur laquelle ils peuvent cocher entre trois choix «écrit confidentiel, écrit qu'on peut lire, écrit qu'on peut publier» (40). C'est respecter l'intimité de l'enfant, de son monde et de ses émois, c'est la garantie d'une liberté d'expression totale – qui peut se dérouler indépendamment des jugements à venir et sans détermination *a priori*. La seule motivation ici, c'est le besoin de «sortir de soi» et le «plaisir d'écrire».

Mais la finalité du texte libre est aussi de communication et de socialisation ; la première forme en est le «journal de vie» de la classe qui met en commun l'ensemble des textes produits, à dimension souvent poétique. Le journal scolaire dans sa forme plus élaborée a une ambition plus ample : témoi-

(37) Cf. *Clarté*, n° 75, juin 1925, art. cit.

(38) *Les techniques Freinet de l'école Moderne*, Paris, Colin, 1964, p. 100.

(39) Élise Freinet, op ; cit., p. 87.

(40) *Le Nouvel Éducateur* n° 62, oct. 1994, p. 7. dossier «réhabiliter le texte libre».

gner, documenter, informer, réfléchir et faire réfléchir ; on introduit dès lors deux exigences : choisir les textes et les mettre au point.

Cette mise en commun des textes, leur discussion et leur « mise au point » (41) a donné lieu dès le début à des débats de fond sur le sens de la pédagogie du texte libre : faut-il tout admettre (42) ? la « censure » est-elle acceptable dans certains cas ? faut-il « corriger » les textes ? La question de l'écriture libre se trouve alors débordée par d'autres questions qui relèvent de l'apprentissage et de la didactique de la langue. Dans la forme originaire – celle qui se met en place en 1925 – avec la triple finalité « expression-socialisation-communication », texte libre et journal scolaire sont étroitement liés, et la pratique se trouve assez rapidement codifiée. Les premières livraisons de la brochure *L'imprimerie à l'école* est le reflet de ces discussions, et petit à petit se mettent en place les éléments d'une démarche globale articulée autour de quelques principes : la communication des textes n'est pas une simple lecture, ils sont discutés sur leur clarté (on demande à l'auteur de préciser), leur valeur informative (il faut compléter, développer), leur intérêt global. La discussion se conclut par un vote (43) : le groupe choisit les textes à mettre dans le journal ; il faut alors les « mettre au point » ; d'un côté la reconnaissance et la prise en charge collective dans la perspective de l'impression et de la communication, de l'autre le souci de la langue correcte : Freinet subordonne la seconde exigence à la première : c'est parce qu'il doit être imprimé et communiqué que le texte doit être « corrigé » – la mise au point est collective, soit au tableau soit « dictée » (44) –, l'exigence de « correction » est alors sociale. Mais la pratique du texte libre s'inscrit aussi dans une dynamique qui doit faire progresser l'enfant dans ses capacités d'« écrivain » à produire des textes littérairement « réussis ».

« Alors, ce texte qui a été choisi librement, nous allons tous ensemble le mettre au point pour en faire une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qu'elle a d'unique, d'original et de profondément humain et qui soit cependant présenté sous une forme, avec une plénitude d'expression qui aident les enfants, à monter par tâtonnement expérimental, dans la connaissance et le maniement de la langue » (45).

2.6. L'apprentissage de la langue

Associer (pire subordonner) la pratique du texte libre à l'apprentissage de la langue ne va pas de soi et cette question est l'objet de discussions récurrentes dans la revue du mouvement. « Faut-il corriger l'orthographe ? et la syntaxe ? et le

(41) Cette expression utilisée par Freinet dans la brochure de 1947 n'a cessé d'être utilisée jusqu'à aujourd'hui en concurrence avec celle de « mise au net ».

(42) Michel Barré présente deux cas qui donnèrent lieu à discussion, op. cit. tome 1, pp. 69-70.

(43) Cf. Freinet, *Le texte libre*, op. cit., p.35, *Pourquoi ? Comment ? Le texte libre*, op. cit., p. 47.

(44) Sur cette dernière façon de faire, préconisée par Freinet dans les dernières années, cf. *L'Éducateur* n° 20, juil. 1973, art. « Le texte libre », p. 20.

(45) Cf. Freinet, *Le texte libre*, op. cit., p. 38.

style ?» demande Yves Tournaire (46). «Quelle attitude adopter ?» poursuit Anne Courbon, «n'est-ce pas l'image de la correction, perçue comme un moyen de répression, un abus de pouvoir de l'enseignant qu'il faudrait briser auprès des élèves ?» (47). Mais, constate Jean-Pierre Lignon, «il n'y a pas vraiment d'expression libre sans travail» (48) et Paul Le Bohec : «la liberté sans les techniques d'expression conduit au "blanc" [l'enfant n'a rien à dire], ou aux "stéréotypes"» (49).

Ces divergences de point de vue ne sont pas simplement pratiques ou didactiques, elles soulèvent une question d'ensemble que Paul Léon formule de la façon suivante : «d'un côté, les tenants de l'émetteur : ceux-là refusent justement de toucher au message produit, de l'autre les tenants du message : ceux-là sont plus exigeants quant au résultat». L'attitude des premiers est d'ordre moral (le texte libre est la vérité projective de l'enfant, il trouve sa fin en lui-même) ; les seconds s'inscrivent dans une perspective de pédagogie du français (le texte est l'occasion d'un travail de vocabulaire et de grammaire et fournit un point de départ à une séance de recherche sur la langue) (50).

Pour Freinet, la mise au point doit obéir à deux principes. Le premier est de respecter avant tout «l'originalité» de la pensée enfantine, dans ce quelle a d'«unique» et de profondément «humain», mais sans la sacraliser au point de laisser une orthographe et une syntaxe fautives ; si on se situe dans la perspective de faire progresser l'enfant dans ses capacités d'écriture (d'écrivain), il faut l'aider à améliorer son texte et ce travail doit se faire avec lui. Le second principe est alors capital : «c'est à même l'enfant, sous sa jalouse surveillance, sous sa responsabilité, que nous allons polir un texte que nous nous appliquerons à ne pas déformer». Qu'est-ce qui doit guider, motiver ce travail si ce ne peut être une demande simplement «scolaire» ? Ce sera la recherche de la clarté, de la qualité de la communication : est-ce qu'on ne comprendrait pas mieux en plaçant telle phrase avant ? est-ce qu'il ne faudrait pas utiliser un autre mot ? est-ce qu'il ne faudrait pas expliquer un peu plus (51) ? – Ce qui signifie que sous cet angle encore, l'écriture du texte libre est étroitement articulée au journal et à la correspondance entre écoles. Rien dans cette mise au point qui ne soit utile à l'expression-communication de l'enfant : la connaissance de la grammaire est fonctionnelle et minimale : sur cette question, à l'encontre d'un enseignement dogmatique des règles, Freinet veut définir une «grammaire naturelle», une «grammaire en quatre pages» (52).

(46) *Le Nouvel Éducateur* n° 62, oct. 1994, p.4. dossier «réhabiliter le texte libre».

(47) *Ibid.*, p. 9.

(48) *L'Éducateur* n° 4, nov. 1972, p. 25.

(49) Dossier «Voyage poésie» supplément à *L'Éducateur* n° 2, oct. 1982, p. 5.

(50) Cf. Paul Léon, Jeannette Roudier-Go, dossier «Liberté et textualité du texte libre dans la méthode naturelle», *L'Éducateur*, déc. 1985, p. 6.

(51) Cf. Freinet, *Le texte libre*, op. cit., pp. 37-39.

(52) Elle sera publiée sous ce titre en 193, puis sous le titre *Méthode naturelle de grammaire*, Bibliothèque de l'École Moderne, n° 17, C.E.L. Les fichiers auto-correctifs de conjugaison et de grammaire sont les outils pédagogiques qui correspondent à l'idée d'apprentissage naturel de la grammaire. Voir aussi, le dossier «Ouverture à une grammaire naturelle», Patrick Hétiér, *L'Éducateur* n° 6, déc. 1973, pp. 9 à 22.

Pour Paul Léon, la reprise collective du texte aide l'enfant à se détacher de son « produit » ; il est à ses yeux capital que l'enfant apprennent à mettre à distance sa création ; nous en sommes encore trop souvent, ajoute-t-il, à cautionner une idéologie romantique de la création héritée du XIX^e siècle (53) ; par la discussion et la mise en forme collective de son texte, chacun est mis à même de prendre conscience des mécanismes de la langue, dans leurs contraintes mais aussi dans ce qu'ils permettent. Certes, « l'enfant n'écrit pas ses textes pour qu'ils servent de support à des exercices scolaires », mais « le texte libre [est] l'occasion d'explicitier les multiples règles de la langue écrite » (54).

La question de l'« exploitation » pédagogique ou didactique des textes, dans quelque direction que ce soit d'ailleurs, est une question récurrente jusqu'à aujourd'hui. Les dossiers de l'éducateur que nous avons cités comme les publications spécifiques consacrées au texte libre reviennent constamment sur cette difficile question : il y va du sens même du texte libre – de sa « liberté » précisément.

2.7. La fonction thérapeutique

Dans ce domaine, la première réaction de Freinet est que le texte libre permet à l'instituteur de mieux connaître ses élèves, d'entrer dans leur sensibilité et, en les découvrant en tant que personnes à part entière, de pouvoir les aider de façon plus appropriée. « Toute pédagogie est faussée qui ne s'appuie pas d'abord sur l'éduqué, sur ses besoins, ses sentiments et ses aspirations les plus intimes » (55). C'est la relation pédagogique qui se trouve ainsi purifiée, dans un mouvement qui mêle don, reconnaissance et empathie. En second lieu, l'écriture libre permet à l'enfant de retrouver une unité que les conditions économiques et sociales de son existence défont et que l'institution scolaire ignore ou piétine – nous l'avons déjà indiqué. Le texte libre libère l'enfant comme il libère le maître des carcans de l'enseignement scolaire. L'aspect thérapeutique est là : « l'enfant sent que se libère en lui un besoin puissant d'agir, de chercher, de créer » (56), c'est la voie d'une désaliénation pédagogique mais aussi sociale et politique (57).

Pour les élèves qui rencontrent des difficultés, le texte libre permet des déblocages et on trouvera dans plusieurs articles de la revue des réflexions sur les « techniques de déblocage » qui peuvent être utiles pour « démarrer » le texte libre (58). « J'écris... Je me libère ! », « Je suis timide, mais je me

(53) Cf. dossier « Liberté et textualité du texte libre dans la méthode naturelle », art. cit., p. 7.

(54) Cf. art. cit., « Le texte libre », *L'Éducateur* n° 20, juil. 1973, p. 18.

(55) Cité par Élise Freinet, op. cit., p. 89. Sur la place de l'expression de l'intime dans le texte libre, cf. Pierre Clanché, « fragments d'autobiographies dans les textes libres », *Le Nouvel Éducateur*, 2^{ème} série, sept. 91, pp. 25-27.

(56) Ibid., p. 88.

(57) Voir aussi : Paul Le Bohec, Michèle Le Guillou, *Les dessins de Patrick. Les effets thérapeutiques de l'expression libre*, Paris-Tournai, Casterman, 1980.

(58) Cf. les articles de Paul Le Bohec, de Jeannette Roudier-Go et Henri Go, Dossier pédagogique « voyage poésie », supplément à *L'Éducateur* n° 2, oct., 1982.

soigne !» (59) tels sont les intertitres que Patricia Gendre donne à son article dans le dossier de 1994 déjà cité, et Jacques Brunet cite le témoignage d'un ancien élève qui lui écrit : *merci de m'avoir permis de dire mes problèmes, merci de m'avoir lu* (60). Cependant, Freinet et ses successeurs n'ont jamais oublié de rappeler de façon claire : «Attention, nous ne prétendons pas jouer les psychothérapeutes» (61).

3. UNE THÉORIE DU TEXTE LIBRE ?

3.1. Les invariants

Si l'on entend par théorie pédagogique un ensemble d'énoncés liés entre eux de telle sorte :

– qu'ils constituent un tout cohérent, rattaché à un certain nombre de valeurs ou d'hypothèses, et dont on peut déduire d'autres énoncés de nature praxéologique ;

– que cet ensemble discursif fasse clôture sur lui-même et exclue de ce fait d'autres énoncés possibles dans le domaine ;

– qu'ils déterminent et structurent un ou plusieurs champs pratiques, organisent leurs méthodes, permettent d'y construire des outils et déterminent des lignes d'action pour les enseignants et les élèves,

alors, il semble que, dans la pédagogie Freinet, la question du texte libre constitue bien un tel ensemble théorique.

Les analyses qui précèdent montrent en effet deux choses. La première est que les frontières qui délimitent la pratique du texte libre sont mobiles, débattues, interrogées : le texte libre n'est pas la rédaction à sujet libre, le texte libre n'est pas l'atelier d'écriture, le texte libre n'est pas une sorte d'exercice parmi d'autres dévolu à l'apprentissage de la langue, etc. Mais justement, ces discussions mettent en lumière le deuxième point : le texte libre se définit, consolide et affirme son identité à partir d'un certain nombre de principes qui en sont le «noyau théorique» et que Pierre Clanché appellera les «invariants» : ils sont au nombre de cinq :

– Le texte libre n'est pas isolable d'un ensemble de pratiques qui relèvent de «l'expression libre» (dessin, danse, jeu dramatique, etc.) ;

(59) Cf. Patricia Gendre, art. cit., p. 7.

(60) *Le Nouvel Éducateur*, n° 61, sept. 94, p. 9.

(61) Denis Roycourt, Roger Crouzet, *Pourquoi ? Comment ? Le texte libre*, supplément au *Nouvel Éducateur* n° 2, oct. 1988, p.18. C'est dans le mouvement de la pédagogie institutionnelle – spécifiquement – que la dimension psychothérapeutique des méthodes Freinet pourra être pleinement assumée. Cf. les références «historiques» que constituent dans ce domaine les livres d'Aïda Vasquez et Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, préface de Jean Oury, 2 tomes, Paris, Maspéro, 1971, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, préface de Françoise Dolto, Paris, Maspéro, 1975, ainsi que Jacques Ardoino, René Lourau, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, 1994.

- Les véritables outils du texte libre se situent en «aval» : imprimerie, lecture publique, journal, etc. ;
- Le texte libre est en premier lieu une pratique de «communication», ce qui signifie un renversement de l'ordre ordinaire des apprentissages, qui consiste à faire d'abord apprendre les outils à l'enfant avant qu'il ne s'exprime ;
- Le texte libre n'est pas «noté» ;
- Le texte libre, à côté d'autres pratiques textuelles plus fonctionnelles, a la spécificité d'être une «pratique littéraire» (62).

Ces invariants sont solidaires et permettent de fixer la frontière entre ce qu'est le texte libre et ce qu'il n'est pas. Si un seul de ces principes n'est pas respecté (notation, consignes restreignant la liberté d'expression...), on sort du texte libre : son exercice s'en trouve déformé et sa valeur écornée, voire falsifiée. Ces invariants sont par ailleurs dérivables des invariants généraux de la pédagogie Freinet : coupure radicale avec les pratiques traditionnelles, ensemble de techniques (63), méthode naturelle, priorité aux outils, pédagogie de l'événement, coopération (64). La pratique du texte libre peut ainsi apparaître comme une application de la théorie générale et la confirmation de ses hypothèses et de ses finalités.

3.2. Les théorisations adjacentes

Chez Freinet, les hypothèses fondatrices (méthode naturelle, tâtonnement expérimental, force de vie) trouvent un étayage dans des emprunts à d'autres champs théoriques que celui de la pédagogie (65) : la biologie, le matérialisme marxiste, ou, de façon plus rapprochée, l'éducation fonctionnelle de Claparède, la pédagogie du travail de Makarenko, celle des centres d'intérêts empruntée à Decroly, ou encore certains aspects du plan Dalton et de l'enseignement programmé (66). Freinet accueille tout ce qui lui permet de conforter ses intuitions ou ses choix, de les enrichir, de les faire évoluer. On rencontre constamment dans ses écrits des énoncés de nature «théorique» issus de savoirs ou de champs théoriques constitués qui sont – avec une seconde catégorie d'énoncés issus du champ pratique – source de légitimation pour les thèses développées et défendues (67).

-
- (62) Pierre Clanché, *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidós/le Centurion, 1988, pp. 20-23.
- (63) Dans la terminologie de Freinet, «technique» vient remplacer le plus souvent «méthode», notion récusée par ailleurs. Cf. Alain Vergnioux, «Les apprentissages scientifiques et techniques dans la pédagogie Freinet», in *Pour une philosophie de l'éducation*, coll., Paris, CNDP, Paris, 1994, pp. 255-271.
- (64) Pierre Clanché, *L'enfant écrivain*, op. cit., pp. 11-20.
- (65) Voir sur ce point, Alain Vergnioux, «La notion d'expérience dans la pédagogie Freinet», in *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace*, dir. H. Peyronie, Presses Universitaires de Caen [1998], 2000, pp. 59-70.
- (66) Sur les influences, voir Henri Peyronie, *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette-éducation, 1999, pp. 20-28.
- (67) Sur la typologie des énoncés pédagogiques, voir Alain Vergnioux, *Pédagogie et théorie de la connaissance*, Bern, Peter Lang, 1991, pp. 168 sqq.

En ce qui concerne le texte libre, les théorisations adjacentes sont celles de la théorie générale : elles restent non ou peu explicités et renvoient à des thématiques : l'éducation se joue dans l'interaction sociale, dans l'usage et le développement de techniques, dans la relation vécue au monde naturel, selon deux modèles, l'un biologique, de l'adaptation, l'autre matérialiste, du travail. Dans le champ du texte libre, ces thématiques se spécifient de la façon suivante : l'expérience vécue, la discussion des textes et leur dédicace, l'imprimerie.

3.3. Débats, remises en cause

Il faut remarquer qu'à partir des années soixante-dix, pour des raisons de « banalisation » ou de « dérives » de la pratique du texte libre, à partir des controverses ou des doutes qu'elle suscite à l'intérieur du mouvement, on voit apparaître dans la revue *L'Éducateur* ou dans des suppléments, une reprise de la réflexion qui fait appel à de nouveaux étayages. Il y a des articles comme « le texte libre » (*L'Éducateur*, n° 20, juil. 1973, ou « Le texte libre, c'est beaucoup plus que le texte libre », *L'Éducateur*, n° 7, déc. 1973) qui reprennent l'énoncé des principes et réactualisent le sens du texte libre. Un dossier plus important « Réhabiliter le texte libre » (*Le nouvel Éducateur* n° 61, sept. 1994, et n° 62, oct. 1994) ou la brochure *Pourquoi ? Comment ?* n° 2 « Le texte libre », supplément au *Nouvel Éducateur*, oct. 1988, convoquent la linguistique (Benvéniste, Mounier, Charolles) la sociologie (Bourdieu, Passeron, Langouët, Boudon) ou la psychologie (Vigotski) ; ils citent les Actes du Symposium de Bordeaux, *Actualité de la pédagogie Freinet*, 1987, ou se réfèrent à des travaux de didactique du français. Ces dossiers ou articles correspondent à un travail de (re)légitimation du texte libre à partir de savoirs reconnus (par l'institution scolaire, les instituts de formation, la recherche universitaire), et s'adressent en premier lieu aux militants du mouvement : il s'agit de démontrer que le texte libre n'est pas une pratique dépassée, qu'il a des vertus éducatives irremplaçables ; il faut donc toujours faire la preuve de son effet de rupture avec les pédagogies « officielles » ou les modes ambiantes.

Particulièrement significatif à cet égard le débat sur la créativité qui s'étale sur quatre numéros à l'automne 1972. « En tout premier lieu, demande Paul Le Bohec, qui a introduit ce mot étranger de créativité dans le mouvement ? Quels avantages en retire-t-on ? Pourquoi ne se contente-t-on pas de l'expression libre ? Est-ce pour en dénoncer les détournements, les atténuations ? Est-ce pour relancer l'expression libre, l'expression naturelle ? Pour relancer les méthodes naturelles ? » (68). À quoi répond Roger Ueberschlag : « la créativité peut s'ajouter à un enseignement de type traditionnel sous forme d'activités à option » et subordonner l'activité à la réalisation d'un produit ; dans le cas de l'expression libre, « c'est le développement affectif et intellectuel de l'enfant qui est en cause, quel que soit le résultat concret de l'expression : un dessin malhabile, un poème dérisoire sont alors acceptés comme étape utile à ce développement » ; il conclut : « Aux USA et dans tous les pays économiquement riches, l'appel à la créativité correspond à une exigence de la production et de l'équi-

(68) Paul Le Bohec, « Le problème de la créativité », *L'Éducateur*, n° 2, oct. 72, p. 4.

libre économique» (69). Nous pourrions citer d'autres grands débats, mais sans pouvoir les développer dans le cadre de cet article : le texte libre n'est pas l'atelier d'écriture (70), les rapports à la didactique (71), ou l'introduction du traitement de texte (72).

3.4. Texte libre et création littéraire

L'examen du corpus semble montrer que, dans l'esprit de Freinet, le texte libre a pour horizon l'écriture littéraire et, plus spécifiquement, poétique, voie que développera et encouragera Élise Freinet avec les recueils de *La Gerbe* dès 1924, et qui irriguera jusqu'à aujourd'hui la pratique du texte libre à l'intérieur du Mouvement : il suffit d'ouvrir un exemplaire de la revue ou de visiter un stand Freinet à l'occasion de rencontres pédagogiques : les poèmes d'enfant sont présents, de façon emblématique : ils « signifient » la pédagogie Freinet sous un de ses aspects essentiels.

Mais en même temps, la réalisation de texte « littérairement réussis » (73) passe par l'apprentissage des techniques, par la recherche de la « bonne » forme et la corrections des « premiers jets ». Entre spontanéité et technique, entre expression de l'intime et recherche d'une expression plus « littéraire », on peut repérer, sinon une contradiction, du moins une tension dont Pierre Clanché voit la résolution dialectique dans l'idée d'un processus de construction des compétences de l'écrivain, d'une genèse de l'écriture dans et par l'écriture. De façon plus large, les contradictions chez Freinet trouvent leur solution dans des systèmes de médiation : ici, la « pédagogie du travail » doit permettre d'éviter le double écueil consistant d'une part à fétichiser des textes spontanés, « vrais », mais dénués d'intérêt, et d'autre part à écraser l'originalité des textes par un travail de réécriture par trop normatif.

La difficulté demeure cependant si l'on déplace la question en celle du « sujet » du discours : écriture de l'intime, « mise au point » et production collective ? Là encore la contradiction trouve sa résolution dans une autre thèse centrale de la pédagogie Freinet et qui renvoie à sa « politique » : c'est dans le travail de groupe et dans la communication sociale que chacun trouve *in fine* les conditions de son épanouissement personnel : l'épreuve du collectif (s'exposer pour acquérir reconnaissance) parachève et sanctionne la valeur personnelle.

(69) Roger Ueberschlag, *ibid.*, p. 8.

(70) *Le Nouvel Éducateur*, n° 61, sept. 1994, p. 9.

(71) Pierre Clanché, « Méthode naturelle et méthode didactique : peut-on parler de transposition didactique dans la production des textes ? », in *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1989, pp. 157-167.

(72) *Le Nouvel Éducateur*, n° 59, mai 1994, pp. 21-25 ; *Pourquoi ? Comment ? Les journaux scolaires*, coll., Cannes, C.E.L., 1984, pp. 34-35.

(73) Cf. *supra*, 2.5 et 2.6.

CONCLUSION

Chez Célestin Freinet, la pratique du texte libre se situe au croisement de plusieurs lignes de force : l'expression de soi et la communication sociale, la pédagogie du travail en groupe, le recours aux techniques (l'imprimerie, le journal, aujourd'hui relayés par le minitel, l'ordinateur et l'internet), l'attachement à la forme littéraire et la primauté accordée à la spontanéité naturelle. Dans ce réseau d'intentions et de méthodes, la frontière entre scolaire et extra-scolaire est mobile ; les activités trouvent leur lieu et leur sens à la fois dans et hors de l'école. Le texte libre n'échappe pas à cette disparité ; par sa genèse, il emprunte très largement à l'expérience extra-scolaire de l'enfant – des analyses de contenu en fourniraient la preuve ; sa destination, par le journal et la correspondance, élargit son horizon pratique loin de l'école qui l'a vu naître. Et pourtant, c'est dans le creuset de la classe, laboratoire vivant d'une morale nouvelle, que sa problématique se concentre.

Pour ces raisons et parce qu'elle est puissamment soutenue de façon interne par l'idée de liberté, la pratique du texte libre s'est transmise à travers plusieurs générations de praticiens, sans perdre de son dynamisme ni de sa puissance de contestation. Comme nous l'avons vu, la matrice reste inchangée, même si la forme des questions se modifie. Il semble qu'aujourd'hui, le point nodal soit celui de l'expression libre, qui permet de réunir les thématiques anciennes de l'éducation globale et de l'émancipation politique et les thématiques plus nouvelles de la formation du sujet et de la construction vivante de la langue : la poésie est toujours au rendez-vous, comme l'illustrent magnifiquement les recueils de *La Gerbe*.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUMARD P. (1996) : *Célestin Freinet*, Paris, PUF.
- CLANCHE P. (1976) : *Le texte libre, écriture des enfants*, Paris, Maspero.
- CLANCHE P. (1988) : *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidós/Centurion.
- CLANCHE P., TESTANIERE J. (Dir) (1989) : *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. (dir) (1994) : *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, dir. P. Clanché, E. Debarbieux, J. Testanière, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- CLANCHE P. (1998) : «Utilité et réception du texte libre dans la classe», in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 31, n° 4, Cerse, Université de Caen, pp. 5-38.
- PEYRONIE H. (1994) : «Célestin Freinet» in *Quinze pédagogues aujourd'hui*, Houssaye J. (dir), Paris, Colin, pp. 212-226.
- PEYRONIE H. (dir.) (1998, 2000) : *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace*, dir. H. Peyronie, Caen, Presses Universitaires de Caen.

- PEYRONIE H. (1999) : *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette-éducation.
- VERGNIoux A. (1994) : «Les apprentissages scientifiques et techniques dans la pédagogie Freinet», in *Pour une philosophie de l'éducation*, coll., Paris, CNDP, Paris, pp. 255-271.
- VERGNIoux A. (1997) : «Autonomie ou liberté dans la pédagogie Freinet», in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 30, n° 4-5, Cerse, Université de Caen, pp. 51-63.
- VERGNIoux A. (1997), «Sciences, techniques, citoyenneté : la pédagogie Freinet à l'épreuve de ses principes», in *Actes des XIX^e journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles*, Giordan A., Martinand J.-L., Raichvarg D. (Eds), Paris, pp. 129-135.
- VERGNIoux A. (1998, 2000), «La notion d'expérience dans la pédagogie Freinet», in *Freinet, 70 ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace*, H. Peyronie (dir), Caen, Presses Universitaires de Caen, pp. 59-70.