



La carrière de deux instituteurs

Henriette et Pierre Fort

(1928-1966)

De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie Freinet.
par Claude Annie Ternat

Amis de Freinet et de son mouvement

n°86

janvier 2007



Pierre et Henriette Fort.

bulletin des Amis de Freinet

Henriette et Pierre

par Mimi Thomas

Dans la vie, il y a ceux qu'on oublie et ceux auxquels on pensera toujours, comme Henriette et Pierre. Ils nous ont donné, à Émile et moi, leur amitié, indéfectible et aussi leur soutien pédagogique, ces amis « maîtres » en correspondance interscolaire et voyages - échange.

Grâce à eux d'abord et ensuite, bien sûr, à d'autres amis, nous avons pu vérifier, en le vivant, ce que le Mouvement Freinet nous a apporté : la pédagogie et l'amitié. Une amitié de plus de 40 ans qui allait débiter, l'été 1952, pendant le stage de Saint-Philibert Trégunc, dans l'ancienne école de René Daniel qui prenait sa retraite cette année-là et par qui nous avons été, Émile et moi, informés sur la pédagogie Freinet, lors de réunions syndicales où nous militions dans la même tendance.

C'est pendant ce stage que Pierre et Henriette, qui souhaitent faire correspondre leurs petits Champenois de Fontaine-les-Grès avec des jeunes Bretons du bord de mer, ont jeté leur dévolu sur nous deux. Émile a la grande classe et moi, j'enseigne au CP (les mêmes classes qu'eux).

Nous ne nous connaissons que depuis quelques jours. Un peu inquiets et en même temps heureux de sentir la confiance qu'ils nous accordent, nous acceptons. Ce sera le commencement d'un long compagnonnage.

Je ne m'étendrai pas sur l'action pédagogique de mes deux amis, ayant eu, hélas, l'occasion d'en parler dans le bulletin (n°74) en hommage à Pierre, disparu le 22 juillet 2000 puis à Henriette qui nous quittait le 21 avril 2004 (n°82), si ce n'est sur leur modestie qui n'a d'égal que leur militantisme citoyen, leur dévouement à la cause des enfants ; Pierre, sa discrétion, ses mots d'esprit ; Henriette, toujours souriante, sachant faire passer ses convictions...

Avec Émile, on s'est souvent dit que c'était bien difficile de séparer les échanges pédagogiques des manifestations d'amitié et que nous avions bien de la chance de nous être fait tant d'amis grâce à la pédagogie Freinet. Quel bonheur de retrouver Henriette et Pierre, bonheur partagé avec d'autres comme Denise et Paul, les Ménard... Et oui ! C'était du bonheur de se retrouver dans les Stages, les Congrès, les RIDEF, les Rencontres espérantistes... tant de lieux dont nous avons foulé le sol ensemble, pas autant que nous l'aurions souhaité, peut-être, mais il y avait aussi le courrier, les cahiers de roulement qui compensaient. Henriette nous écrivait toujours en Espéranto : la citoyenne du Monde !

Je nous revois à Mulhouse, Tours, à Grésillon à la Maison espérantiste, à Fontaine-les-Grès en 1957 en voyage-échange, sur la route vers la Pologne pour la RIDEF de 1976, avec nos deux voitures, à Sainte-Foy-la-Grande, chez nous à Moëlan où Pierre et Henriette s'étaient fait des amis, à Brest, rue de l'Iroise, à Kerpape quand ils venaient chez Jacques et Malou qui s'étaient connus pendant le Congrès d'Avignon où nous étions avec Pierre et Henriette, chez eux à Fontaine-les-Grès où nous avons la sensation d'être de la famille...

Puisse ce document de Claude Annie Ternat remettre en mémoire à ses lecteurs ce qu'ont été Henriette et Pierre Fort.

Mimi Thomas, le 14 décembre 2005.



Henriette et Pierre Fort,
Mimi et Émile Thomas, en 1983.

La carrière de deux instituteurs Henriette et Pierre Fort

(1928-1966)

De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie Freinet.

*Je reprends aujourd'hui ce mémoire pour une publication dans le bulletin des Amis de Freinet.
Ce qui me revient en mémoire, c'est le grand attachement qui s'est tissé lors de ce travail
historique avec Henriette et Pierre Fort, deux personnalités à la qualité rare.
Qu'il leur soit ici rendu hommage.*

CAT (décembre 2005)

Claude Annie Ternat



Pierre et Henriette Fort, 1993, 60 ans de mariage.

*À la mémoire de Pierre Fort,
décédé le 22 juillet 2000
pendant la rédaction de ce travail.*

*À Henriette Fort,
pour sa précieuse collaboration
et son enthousiasme toujours jeune,
décédée le 21 avril 2004.*

sommaire 86

Introduction	6
1 Début de carrière et pédagogie traditionnelle (1928-1940)	9
1.1 Des éléments de biographie	9
1.1.1 Le choix d'un métier	9
1.1.2 L'entrée dans le métier : le premier rapport d'inspection	10
1.2 Un début de carrière dans la tradition	10
1.2.1 Les premiers postes à la campagne	10
1.2.2 Entre la campagne et la ville	12
1.2.3 Un couple d'instituteurs « modèles », dans la norme et « bien doués »	14
1.3 Les exigences de l'institution	16
1.3.1 Les arrêtés et les instructions officielles	16
a) Les instructions officielles de 1923	16
1.3.2 Le corps des inspecteurs, courroie de transmission	18
a) Le rapport d'inspection : un outil de contrôle du maître	19
b) Le rapport d'inspection : un outil de formation des maîtres	21
1.3.3 Les instructions officielles de 1938	23
a) Les critiques par rapport aux résultats de l'enseignement	23
b) Un esprit nouveau	24
1.3.4 L'application des activités dirigées	25
2 L'école primaire entre les deux guerres	26
2.1 Une école républicaine 'militante' en héritage	26
2.1.1 Parcours dans le système scolaire	26
2.1.2 L'héritage de l'école primaire laïque et militante	27
2.2 L'école entre immobilisme et changement de mentalité	28
2.2.1 Les forces de l'immobilisme	28
2.2.2 Les forces du changement	29
2.3 Les courants novateurs et Célestin Freinet	31
2.3.1 Les idées nouvelles en pédagogie	31
2.3.2 Célestin Freinet : éléments de biographie	32
2.3.3 Repères historiques pour un parcours pédagogique	33
3 Le choc de la guerre, d'une pédagogie à l'autre	36
3.1 Le choc de la guerre et les difficultés de vie (1939-1945)	36
3.1.1 La classe pendant la guerre	36
a) Le nouveau contexte de l'école	37
b) La classe de la routine et de la discipline	38
c) La morale sous Vichy	39
d) Le retour de l'espoir	39
3.1.2 Le retour de Pierre à Fontaine-les-Grès	40
3.1.3 Des raisons explicites pour changer	40
3.2 Le changement progressif de pédagogie	40
3.2.1 La reprise du travail	41
a) Pour Henriette	41
b) Pour Pierre	41
3.2.2 S'informer, se former et appliquer	42
a) Premières applications et premiers outils	42
b) La rencontre avec le mouvement	43
c) La correspondance scolaire	44

3.3 Les grandes lignes de la pédagogie Freinet	44
3.3.1 Enseigner autrement	44
3.3.2 Des options interdépendantes	45
3.3.3 Freinet et l'apprentissage : le tâtonnement expérimental	46
3.4 La réaction de l'inspecteur au changement de fonctionnement	47
3.4.1 La méthode naturelle de lecture	47
3.4.2 L'inspection d'Henriette du 5 décembre 1947	52
3.4.3 Les inspections de Pierre	53
3.4.4 Le soutien de l'ICEM puis de l'institution	55
a) Le soutien du mouvement	55
b) Le soutien de l'institution	56
4 La pédagogie Freinet : quelles réponses ?	58
4.1 Une école qui ne répond plus à la demande	58
4.2 Le nouveau métier d'élève : un futur citoyen	59
4.2.1 Le travail de l'élève : expression et responsabilité	59
a) La langue comme outil de communication	59
b) La vie et l'organisation de la classe	60
4.2.2 La connaissance et ses outils	62
a) Les histoires d'enfants éditées par la CEL	62
b) L'enfant chercheur	63
c) Les « bibliothèque de travail » ou BT, aboutissement des échanges	64
4.2.3 Chacun à son rythme	66
a) Les occasions de compter	66
b) Le travail individualisé	68
4.3 Un nouveau métier pour le maître	71
5 Conclusion	73
6 Bibliographie	75
7 Annexes	76



Pierre et Henriette Fort, Sainte-Foy-la-Grande, 1989.

INTRODUCTION

Octobre 1996, centenaire de la naissance de Célestin Freinet. Une conférence est organisée à l'IUFM de Troyes, comme dans beaucoup de villes en France, signe de l'audience dont jouit encore aujourd'hui ce grand pédagogue. Des personnalités se succèdent à la tribune, on projette le film « L'école buissonnière », ce film qui retrace les grandes lignes de son aventure pédagogique...

D'anciens instituteurs du mouvement Freinet sont là aussi, notamment Henriette Fort qui a prêté ses documents personnels pour l'occasion : des productions d'élèves, des journaux scolaires, des livres de vie ... et qui sont exposés au milieu d'autres documents et matériels disposés par Guy Baron, responsable du musée de l'éducation de l'Aube. Mme Fort a bientôt 90 ans et toujours la même flamme pour présenter, expliquer son travail d'institutrice *Freinet*.

C'est en observant ces cahiers, ces lettres, ces journaux scolaires, tous ces travaux d'enfants remontant à l'après-guerre, que m'est apparue plus encore, l'étonnante modernité de cette pédagogie. Avec les textes de 1989 sur les cycles à l'école, les programmes de 1995, et « *l'élève au centre du système éducatif* », qu'avions nous inventé de si nouveau ? Il est parfois étrange de sentir comme la modernité peut être derrière nous... En somme, de vieilles idées toutes neuves !

L'idée d'une recherche m'est alors venue, pour explorer d'où nous vient cet héritage, pour comprendre comment des idées vieilles de plus de 70 ans, traversent l'école, la bousculent, cheminent jusqu'à nous.

Nous avons donc suivi la carrière de ce couple d'instituteurs qui a enseigné de 1928 à 1966 essentiellement à Fontaine-les-Grès, dans l'Aube et qui, après la guerre, a choisi d'abandonner la pédagogie traditionnelle pour pratiquer la pédagogie Freinet.

Pourquoi un tel choix de la part d'enseignants très bien notés, bien intégrés dans l'école primaire de la troisième République, au risque, dans un premier temps, d'être désavoués par leur hiérarchie ?

La pédagogie « Freinet » apportait-elle des réponses à des questions que se posait déjà l'école ?

De 1928 à 1966 : ces dates qui encadrent une carrière professionnelle sont intéressantes car elles délimitent trois périodes : une partie de l'entre deux guerres, la période de la guerre et l'après guerre jusqu'à 1966, c'est-à-dire juste avant les événements de 68.

1966, c'est aussi, pure coïncidence, la date de la mort de Célestin Freinet. Ces limites permettent de donner une certaine cohérence à notre sujet si ce qui nous intéresse est aussi de saisir une évolution dans le déroulement de ces carrières et de la mettre en perspective avec le contexte historique.

Pour saisir cette évolution, nous chercherons à décrire cette première partie de carrière face aux exigences de l'institution, dans le contexte de l'école primaire, avant la guerre de 1940, en nous appuyant sur les bulletins d'inspection d'Henriette et de Pierre Fort, ainsi que sur les textes officiels.

Puis, après le choc de la guerre, nous chercherons pourquoi (au nom de quoi) ces deux instituteurs ont changé leur pédagogie. Comment se sont effectués les changements à

l'intérieur de leur classe, avec quelles difficultés, quel soutien ? Y a-t-il conformité ou non avec les courants et les tensions qui traversent la société ?

En choisissant la pédagogie Freinet, ce couple devient minoritaire dans la grande permanence des méthodes de l'école de la III^{ème} République, mais en même temps, il accompagne un mouvement qui prend de l'ampleur après la guerre. Pourquoi le succès de ce mouvement ? De quelle évolution des mentalités était-il révélateur ? De quelle mutation de la société ?

Présentation des sources

Avant tout travail d'analyse et de commentaire, il nous faut présenter les matériaux que nous avons utilisés :

- 1) **Les sources orales** : les entretiens avec Pierre Fort (qui a du mal à s'exprimer), et surtout avec Henriette Fort. Ces témoignages, s'ils ont la fragilité de tout ce qui a trait aux souvenirs, n'en donnent pas moins de l'épaisseur et de l'humain à ce travail historique. Ce fut un plaisir d'écouter les explications passionnées et toujours précises d'Henriette qui se réfère à ses multiples carnets.
- 2) **Les bulletins d'inspection** de Pierre et d'Henriette. Ils en ont chacun pris soigneusement copie, dans un cahier spécial (c'était alors, une obligation, avant l'usage courant de la photocopieuse.) Il y a 19 rapports d'inspection pour Henriette et 15 pour Pierre. Cette source est particulièrement intéressante puisqu'elle jalonne leurs deux carrières professionnelles. Elle donne des renseignements sur ce qu'était la pratique de la classe et son évolution par rapport aux exigences des inspecteurs ; mais elle nous amène à certaines précautions : Le rapport d'inspection est, d'une certaine façon, un exercice de style pour l'inspecteur ; il est lui-même jugé sur cet écrit par ses supérieurs hiérarchiques et il faut pouvoir parfois déceler au-delà d'un discours convenu et formel, les prises de position dans ce qui est dit ou ce qui n'est pas dit. Nous nous sommes aidés du travail considérable de Jean Ferrier¹ pour comprendre la formation, le rôle et l'action des inspecteurs dans la période qui nous occupe et saisir parfois la distance qui existe entre les comportements majoritaires des inspecteurs et ceux que nous avons observés dans les rapports consultés.
- 3) **Les textes et instructions officiels** : Il nous a fallu confronter ces bulletins d'inspection à la demande institutionnelle ; et ceci à double titre : pour savoir à quelles exigences les instituteurs devaient répondre mais aussi pour voir, parmi ces exigences, quelles étaient celles qui étaient relayées ou non par l'inspecteur.
- 4) **Les productions d'élèves** : elles sont de deux ordres :
 - *En pédagogie traditionnelle*, il y a quelques **cahiers de roulement** pendant la guerre, qu'Henriette Fort a donnés au musée de l'éducation de l'Aube (où nous avons pu les consulter). Pour elle, ces cahiers « ne valaient rien » sur le plan pédagogique comme tout ce qui concerne la période avant les pratiques 'Freinet' ; ce qui explique qu'elle n'a gardé aucune production d'élève d'avant guerre.
 - *En pédagogie Freinet* par contre, de nombreux documents ont été conservés et nous ont été présentés avec les explications d'Henriette ; il s'agit notamment : **des livres de vie, des albums, des journaux**

¹ J. FERRIER, Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995, L'Harmattan, Condé-sur-noireau, 1997
bulletin des "Amis de Freinet" n° 86 janvier 2007 page 7

scolaires, des brevets d'élèves, des panneaux démonstratifs élaborés pour une conférence pédagogique, **une BT** éditée par la CEL, à la suite d'un voyage échange, ainsi qu'une **BT son**, éditée à la suite d'un autre voyage échange (avec disque et diapositives), **des photos**, **des dessins**, etc.

- *Des outils pédagogiques* relevant de la technique Freinet, exposés au musée de l'éducation, à Troyes, permettent de mieux comprendre le fonctionnement de cette pédagogie.
- *Les archives Freinet* à Rouen sont le témoin de l'importance du mouvement Freinet dans l'Aube, avec notamment une correspondance importante entre un instituteur de l'Aube (M. Beaugrand) et C. Freinet lui-même. Le fonds est très important avec une quantité impressionnante de journaux scolaires. Nous n'avons pris que quelques renseignements sans dépouiller ces sources, car cela aurait dépassé largement le cadre de notre travail.

C'est l'ensemble de ces sources que nous avons croisées, après les avoir analysées, avec les connaissances que nous avons sur la période. Et nous essaierons de saisir en quoi ces sources concernant deux personnes privées sont en conformité - ou non - avec le discours dominant et quels décalages ou quelles ruptures elles permettent de déceler.



Stage Espéranto de Grésillon, 1962. Pierre et Henriette Fort, en haut, en 3 et 4.

1 DÉBUT DE CARRIÈRE ET PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE (1928-1940)

Nous avons interrogé Pierre et Henriette Fort, âgés de plus de 90 ans, pour retracer sommairement leur histoire, leur entrée dans le métier d'instituteur et replacer cette histoire dans le contexte de l'époque.

Mais quelle fut leur entrée dans le métier ? Quelle école les attend ? Que peut-on savoir de ces écoles, grandes ou petites, rurales ou urbaines dans lesquelles ils font leurs premières armes ? Avec quelles difficultés, mais aussi quelle réussite ? Leurs lointains souvenirs mais aussi leurs bulletins d'inspection seront nos sources principales.

Il faudra aussi nous interroger sur les exigences de ce métier dans la période qui va de 1928 à 1940 pour comprendre leur parcours professionnel. Quelles sont les attentes de l'institution vis à vis des instituteurs de l'époque ?

Ceci, afin de pouvoir recadrer le contexte historique de l'école dans laquelle ils vont enseigner.

1.1 DES ÉLÉMENTS DE BIOGRAPHIE

Pierre Fort et Henriette Pleutret sont du même âge, habitent la même ville : Troyes. Le père de Pierre est employé d'octroi, c'est à dire qu'il est chargé de percevoir les taxes sur les marchandises et le bétail à l'entrée de la ville, celui d'Henriette est instituteur à l'école Jules Ferry à Troyes.

Leurs pères respectifs meurent au front en 1914 et 1916 et ils se retrouvent tous deux orphelins de guerre, à l'âge de 5 et 7 ans. Ils sont boursiers tous les deux, Pierre fait ses études au cours complémentaire Charles Baltet et Henriette au collège de jeunes filles « Saint Martin ». Leurs parcours, avant de se ressembler, étaient pourtant différents, lui, vient de l'ordre du primaire, elle, de l'ordre du secondaire.

1.1.1 Le choix d'un métier

La mère d'Henriette est donc veuve à l'âge de 31 ans avec trois enfants en bas âge à élever. Comme elle a le brevet élémentaire, elle devient à son tour institutrice.

« Je souhaitais faire le même métier que mes parents et j'avais hâte d'entrer à l'École Normale pour soulager le budget de ma mère. » dira Henriette.

Quant à Pierre, fils unique d'une mère ouvrière en bonneterie, il a le même désir, incité par le souvenir d'une de ses institutrices, puis par un instituteur devenu par la suite un ami.

Ils seront donc, dans la promotion 25-28 à l'école normale, lui chez les garçons, elle chez les filles.

À Henriette, l'enseignement à l'EN semblera plus personnalisé qu'au collège.

« Il y avait plus d'amitié entre élèves qu'au collège, nous étions plus soudées. Les classes étaient moins nombreuses, les professeurs nous connaissaient bien, nous encadraient mieux, puisque nous étions suivis par eux pendant 3 ans. »

Elle garde en particulier un excellent souvenir de Mlle Cabane qui fut leur professeur de

sciences et de mathématiques, et leur donna une excellente formation, tant disciplinaire que pédagogique. On le verra, Henriette sera souvent complimentée pour ses leçons de sciences. D'après ses dires, on leur enseignait peu les idées nouvelles en pédagogie. On avait bien entendu parler de Montessori, de Decroly, mais jamais de Célestin Freinet.

Tous deux enrichiront leur culture générale en même temps qu'ils se prépareront au métier d'instituteur.

1.1.2 L'entrée dans le métier : le premier rapport d'inspection

Nous reviendrons plus tard sur les rapports d'inspection et le rôle des inspecteurs, mais il nous faut tout de suite illustrer cette entrée dans le métier par le premier rapport qui vous intronise instituteur.

Dans le cas d'Henriette Pleutret comme dans celui de Pierre Fort, l'épreuve que représente une première inspection, se passe avec succès.

Pour Henriette l'appréciation générale est la suivante :

« Impression favorable. La classe est préparée, les enfants ont l'habitude du travail et sont en sympathie visible avec la maîtresse. A défaut de l'expérience, qu'elle acquerra, je pense rapidement, Mlle Pleutret fait preuve d'une activité régulière et ordonnée, d'une bonne volonté évidente et de qualités qui lui permettront de devenir à brève échéance, une bonne maîtresse. »²

Pour Pierre, l'appréciation est plus élogieuse encore :

« M. Fort, qui débute dans l'enseignement, y apporte du goût et de la conscience. Il a pris rapidement sa classe en main, s'ingénie à intéresser et à faire agir ses élèves. Actif, de bonne volonté, avec des acquis assez étendus, M. Fort peut devenir rapidement un bon maître. En somme impression nettement favorable. »³

Ils obtiennent respectivement : 11 et 12 comme note de départ ; ce qui est bien. Ils ne se sont pas trompés dans le choix de leur métier.

1.2 UN DÉBUT DE CARRIÈRE DANS LA TRADITION

Les jeunes instituteurs nouvellement nommés, sont souvent envoyés dans des postes lointains, à la campagne ou sur des postes difficiles. Henriette Pleutret et Pierre Fort ne font pas exception et expérimenteront la campagne au loin, puis la ville pour finir par choisir la campagne et l'on comprendra pourquoi.

1.2.1 Les premiers postes à la campagne

Pour Pierre Fort, la situation n'est pas trop difficile. Bien sûr, il se retrouve loin dans la campagne, à Bois de Rigny, dans un petit hameau, avec une classe unique (c'est-à-dire tous les cours du CP au Cours supérieur), mais il a de petits effectifs (entre 13 et 20 élèves) et surtout, il est bien aidé par un collègue qui est directeur à Rigny-le-Ferron. Il reste d'ailleurs dans ce petit village jusqu'en avril 1932, date de son service militaire.

On imagine ces petites écoles de village aux installations rudimentaires, d'après les remarques de l'inspecteur :

² Bulletin d'inspection d'Henriette Pleutret du 14. 12. 1928

³ Bulletin d'inspection de P. Fort du 15. 10. 1928

« Comme beaucoup d'écoles de hameau, celle-ci est un peu négligée, mais enfin quelques réparations ont été faites et le matériel s'est augmenté des cartes géographiques indispensables. Il n'y a toujours pas d'armoire bibliothèque et le peu de livres qu'on possède reste exposé à la poussière. La question de l'eau est toujours pendante ainsi que celle du préau. »⁴

Malgré ces conditions matérielles sommaires (il n'y a pas l'eau courante mais un puits où il faut aller chercher l'eau), Pierre semble bien s'intégrer à cette vie de village comme l'atteste le rapport de l'année 1930 :

« M. Fort, quoique citadin d'origine, se plaît beaucoup dans ce petit pays. Il a su faire de l'école le centre du village et je suis heureux de constater chez un si jeune maître une si pleine et si large compréhension de son rôle d'instituteur. »⁵

Est-ce le signe de cette bonne intégration ? Du prestige dont jouit l'instituteur ? De son implication ? Toujours est-il que les conditions matérielles s'améliorent en même temps qu'un certain dynamisme de l'école semble s'étendre à la vie de village.

« Une coopérative, fondée par M. Fort fonctionne admirablement... On est riche ! (...) »

La bibliothèque circule : 143 prêts depuis le 1^{er} octobre 1929 ! »⁶

et parallèlement :

« La municipalité a enfin décidé l'acquisition d'une armoire bibliothèque et envisagé la possibilité de la construction d'un préau et le nivellement de la cour. »⁷

Ceci explique peut-être cela. L'appréciation positive est encore confirmée l'année suivante par le même inspecteur :

« Dans sa modeste école de hameau, M. Fort, citadin qui s'est parfaitement adapté à la vie du village, continue à faire du bon travail. Il a fait de l'école le centre et le cœur du hameau. »⁸

Pour Henriette Pleutret, c'est aussi la campagne, la classe unique, des effectifs également peu chargés mais c'est beaucoup plus loin, au fin fond du département, à la limite de l'Yonne, dans le village d'Avant-les-Marcilly. L'inspecteur dit peu de choses sur cette école sinon que *« la classe petite est propre »*, que *« le logement de l'institutrice est situé hors de l'école dans une maison louée »* et qu'il est *« convenable »*⁹. Mais Henriette n'est pas d'accord. L'inspecteur n'est jamais venu voir cette maison isolée au bout du village sans aucun confort, ni électricité, ni eau courante avec des wc dans la cour, dans une cabane en bois (des planches avec un trou sur un seau qu'il fallait ensuite vider !).

« C'était dur pour moi qui avais été élevée avec le confort de la ville ! La première fois que je suis arrivée là avec ma mère, je me suis dit que je ne pourrai pas y rester 8 jours ! ...Finalement j'y suis quand même restée trois ans. » Et puis, pour y aller de Troyes, où elle rentrait tous les week-ends, c'était tout un périple : il fallait partir à quatre heures et demi du matin, en train jusqu'à Nogent, puis en vélo jusqu'à Avant-les-Marcilly ; mais entre Nogent et le village, il y avait 10 km sans aucun village. On imagine, l'hiver et la nuit pour une si jeune fille !

⁴ Ibidem

⁵ Bulletin d'inspection de P. Fort du 07. 03. 1930

⁶ Ibidem

⁷ Ibidem

⁸ Bulletin d'inspection de P. Fort du 11. 06. 1931

⁹ Bulletin d'inspection d'Henriette Pleutret du 14. 12. 1928

Henriette reste donc trois ans dans cette école. Bien que ses bulletins d'inspection soient élogieux, elle semble ne pas s'y investir comme Pierre (la bibliothèque scolaire n'aura toujours pas d'emprunteurs au bout de deux ans) ; Henriette étant une femme, peut-être, la même implication n'était-elle pas attendue. Mais elle se défend : « *C'est le collègue qui avait les livres dans une armoire toujours fermée.* » Elle n'a pas la chance d'avoir, comme Pierre un collègue qui la soutienne. Il y a bien un autre instituteur, c'est lui qui occupe le logement de fonction à l'école (la commune n'ayant prévu qu'un logement pour deux postes, c'est-à-dire pour un couple.) Jamais, il ne proposera son aide à la jeune institutrice qui débute.

Le poste suivant la rapproche de Pierre (qu'elle rencontre plus souvent) ; elle se retrouve à Bucey-en-Othe, mais les effectifs sont beaucoup plus importants : 37 élèves pour une classe unique, c'est difficile ! Il n'y a pas non plus ici de sa part, d'implication dans les oeuvres périscolaires. La tâche d'enseignement est sans doute trop lourde, ce qui n'empêche pas Henriette de réussir à s'en acquitter comme en témoigne le rapport de l'inspecteur :

*« Mlle Pleutret depuis peu de temps dans ce poste assez chargé, a su prendre ses élèves en mains et les amener à fournir des efforts, souvent nouveaux pour eux. Cette jeune institutrice, bien douée, active, paraît devoir fournir une belle carrière et mérite d'être encouragée. »*¹⁰

Appréciation confirmée, deux ans plus tard, alors qu'elle vient de se marier :

« Mme Fort a des qualités qui pourraient faire d'elle, si elle continue, comme elle le fait, à se perfectionner et à poursuivre sa culture personnelle, une de nos très bonnes institutrices. Elle a déjà obtenu dans cette école des résultats très intéressants. »

1.2.2 Entre la campagne et la ville

Les bonnes notes obtenues (15 pour Henriette, 14 pour Pierre), une petite ancienneté et surtout leur mariage en 1933, leur font chercher le « poste double » de leur rêve et ce, plutôt à la ville puisqu'ils en sont originaires.

En cela, ils correspondent bien au parcours de nombreux couples d'instituteurs qui se connaissent à l'Ecole Normale, puis « se fréquentent » quelques années (« *Nous allions au bal ensemble... mais ma mère m'accompagnait* », précise Henriette. Moralité irréprochable de l'institutrice oblige, mais aussi mentalité de l'époque !). Ils se marient et cherchent chacun un poste dans la même école, un poste double, pour y occuper le logement de fonction.

Ce poste double obtenu en ville apporte bien des désillusions. Ils sont nommés à l'école Jules Ferry à Sainte-Savine (commune toute proche de Troyes.)

Pierre a 45 élèves, bien sûr il n'y a qu'un cours de CM2, mais cette classe nouvellement créée est installée provisoirement dans les locaux d'une ancienne école maternelle. Les élèves, d'autre part, semblent ne pas avoir un très bon niveau :

*« Quelques enfants annoncent péniblement et non sans erreurs » ... « Les dictées préparées sont assez courtes ; elles n'en comportent pas moins beaucoup de fautes... » ... « le soin matériel fait souvent défaut dans les cahiers... »*¹¹

¹⁰ Bulletin d'inspection d'Henriette Pleutret du 26. 01. 1932

¹¹ Bulletin d'inspection de P. Fort du 20. 01. 1934

À cela s'ajoutent des problèmes de discipline qui doivent lui faire regretter sa tranquille petite école de village :

« M. Fort donne un enseignement substantiel, ordonné, intéressant. Il est obligé, dans cette classe un peu chargée, à une discipline qui n'est pas dans ses goûts. »¹²

Henriette, elle, a plus d'élèves encore : 49, répartis sur deux niveaux différents, CE2 et CM1, dans les mêmes conditions matérielles provisoires que son mari. Elle en garde un mauvais souvenir et on comprend. La directrice de l'école des filles est désagréable, elle ne fait rien pour l'aider, au contraire, elle lui a donné un cours double difficile à faire et l'année suivante elle aura jusqu'à 60 élèves ! Pour elle aussi, la discipline et le respect laissent à désirer et on imagine aisément comment a pu tourner cette leçon de sciences avec **une cinquantaine** d'élèves que la maîtresse s'évertuait à rendre actifs et à laquelle l'inspecteur fait allusion :

« Leçon du jour : le mécanisme et les organes de la respiration. On cherche - et on a du mérite à le faire devant les ricanements des élèves qui ne sont pas encore habitués à cette manière de procéder- à faire sur soi-même des constatations. »¹³

Il ajoute également cette remarque en guise d'encouragement :

« Les efforts déployés mériteraient mieux que la semi-hostilité des élèves. Persévérez cependant : en fin d'année scolaire, un certain nombre d'enfants seront gagnés par ces méthodes qui, seules, peuvent amener à la véritable éducation. Du courage ! »¹⁴

Sa note n'en est pas moins baissée d'un demi-point. L'inspecteur encourage mais sanctionne cependant le manque de discipline. Mais, comment faire correctement la classe, avec des méthodes actives, avec tant d'élèves !

Il est amusant de constater, qu'à certains égards, aujourd'hui encore, on peut retrouver ces mêmes différences de comportements entre classe de ville (plus agitée) et classe de campagne (plus tranquille).

La décision sera vite prise. Après deux ans à Sainte-Savine, ils quitteront la ville pour la campagne. Les postes suivants seront dans deux communes proches : Viapres le Petit pour Henriette, où elle n'a que 10 élèves dans une classe unique (quel changement !) et Viapres le Grand pour Pierre, où il a également une classe unique avec 20 élèves. De nouveau, les appréciations sont très élogieuses.

Pour Henriette :

« Travail très sérieux et bien compris. Enseignement clair et précis, contrôlé avec soin, donnant de bons résultats. C'est bien. Dès maintenant, Mme Fort peut être appelée à un poste plus important. »¹⁵

Il en est de même pour Pierre :

« M. Fort est depuis peu dans cette école. Depuis son arrivée, les progrès réalisés sont très marqués : les enfants sont dociles et commencent (ils en avaient grand besoin) à s'appliquer. L'enseignement est bien adapté et substantiel, donné suivant de bonnes méthodes. »¹⁶

L'inspecteur ajoute cette remarque, étrangement formulée, sur la propreté :

¹² Ibidem

¹³ Bulletin d'inspection de H. Fort du 13. 03. 1934

¹⁴ Ibidem

¹⁵ Bulletin d'inspection de H. Fort du 18. 12. 1935

¹⁶ Bulletin d'inspection de P. Fort du 30. 11. 1935

« Cette classe deviendra une très bonne classe quand le soin matériel indispensable sera apporté aux travaux écrits. Je ne me dissimule pas que ce sera difficile dans ce milieu curieux où la propreté est une exception. »¹⁷

Malgré ce milieu *curieux*, on peut y travailler. Pierre se souvient effectivement d'une famille où il y avait beaucoup de poux, *« mais ce n'était pas facile d'être propre dans ces villages où il n'y avait pas l'eau courante, et où le puits pouvait parfois être loin. »*

Ces deux petits villages ne seront qu'une étape de deux ans avant l'étape définitive : l'installation à Fontaine-les-Grès.

1.2.3 Un couple d'instituteurs 'modèles', dans la norme et 'bien doués'

Le 1^{er} octobre 1937, le couple s'installe dans la commune de Fontaine-les-Grès, qui comporte 770 habitants, une école de 82 élèves, deux classes : les petits (CP et CE pour Henriette, et les grands CM et Cours supérieur pour Pierre), dans la pure tradition du couple d'instituteurs. Ce village a la particularité d'être à la fois rural et industriel. L'usine locale est une usine de bonneterie (très importante à l'époque) : l'entreprise 'Doré' qui fabriquait notamment les chaussettes DD.

Le voici le poste double rêvé dans lequel ils vont rester jusqu'à la fin de leur carrière ! Ils y ont fait construire une maison et y habitent. On peut dire que sociologiquement, ils sont tout à fait représentatifs de leur époque.

S'ils sont dans la norme d'un point de vue social, au regard de l'institution, ils sont tous deux des maîtres *modèles* sur le plan pédagogique. Les citations que nous avons reprises des rapports d'inspection depuis le début de leur carrière le démontrent, comme celle-ci, concernant Pierre, écrite à la suite d'une visite effectuée un mois et demi seulement après leur installation :

« Arrivé depuis peu dans cette école, M. Fort y a déjà fait sentir sa salubre influence. Les progrès déjà réalisés sont sensibles, et j'ai la conviction que ce jeune maître, consciencieux et bien doué, réussira parfaitement à Fontaine-les-Grès. »¹⁸

'*Bien doué*'... ce qualificatif a déjà été employé pour Henriette. Elle a, elle aussi, un bon rapport :

« Nouvelle dans cette classe, Mme Fort y a établi une bonne discipline et ses élèves commencent à acquérir de bonnes habitudes. Les remarques que j'ai faites ci-dessus, n'enlèvent rien à la bonne impression que j'ai emportée, et je suis convaincu que Mme Fort réussira bien à Fontaine-les-Grès. »

En 1937, ils ont tous les deux 15 en note d'inspection. Ils n'ont pas encore 10 ans d'ancienneté, qu'ils sont considérés comme de bons instituteurs par la hiérarchie. On peut se demander quels sont les critères que l'inspecteur retient, pour porter son jugement.

Selon R. Toraille¹⁹ (cité par Jean Ferrier), l'inspecteur juge en fonction des trois 'M' : la **manière**, la **matière** et la **méthode** du maître. En analysant 238 rapports d'inspection, J. Ferrier a pu dégager des constantes quant à ces trois domaines (et qui correspondent assez bien aux rapports que nous avons cités.)

¹⁷ Ibidem

¹⁸ Bulletin d'inspection de P. Fort du 15. 11. 1937

¹⁹ R. TORAILLE, *L'animation pédagogique*, Paris, ESF, 1973, cité par J. FERRIER, *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, L'Harmattan, 1997, p550.

Pour la manière dont il sert, : « il [l'instituteur] doit être un exemple moral et professionnel pour les élèves » et « un bon élève pour l'institution. »²⁰ Les inspecteurs insistent sur la pratique du métier et sur la manière de servir :

« Ils valorisent toujours les maîtres activement engagés » et « qui donnent l'exemple du travail et de l'application »²¹. On ajoutera à cela « la rigueur, le souci de progresser et de satisfaire aux exigences de l'institution, l'autorité, la fermeté face aux élèves mais aussi l'attention portée à chacun d'eux. »²²

Dans les appréciations générales des rapports d'inspection de Pierre et d'Henriette Fort que nous avons cités, nous avons mis volontairement en gras les qualificatifs et les éléments valorisés par l'inspecteur. Nous avons récapitulé ces éléments valorisés, par catégories, pour les inspections entre 1928 et 1937.

Pour Henriette,

dans son attitude par rapport au métier : elle est active, bien douée, a de la bonne volonté, les qualités d'une bonne institutrice, son activité est régulière et ordonnée, sa classe est bien préparée, son travail est très sérieux et bien compris, son enseignement est clair et précis, elle continue à se perfectionner et à poursuivre sa culture personnelle.

dans ses relations avec les élèves et les résultats qu'elle obtient : ses élèves sont en sympathie avec elle, elle sait les prendre en mains, elle leur donne l'habitude du travail, elle obtient de bons résultats (ou des résultats intéressants), elle fait régner une bonne discipline.

dans ses méthodes pédagogiques : elle emploie des méthodes qui amènent à la véritable éducation. Elle est souvent félicitée pour la qualité de ses « leçons », surtout en sciences. L'instituteur est aussi jugé sur sa façon de dispenser le savoir que, seul, il détient ; c'est la « leçon magistrale », héritage de la fin du XIX^{ème} siècle, et qu'il a connu lui-même au cours de sa scolarité.

Le ressenti de l'inspecteur : il a (deux fois) une bonne impression, il émet plusieurs fois, un pronostic favorable : elle deviendra vite une bonne maîtresse, ce sera une de nos très bonnes institutrices, elle fera une belle carrière, elle sera appelée à un poste plus important.

Pour Pierre,

dans son attitude par rapport au métier : il a du goût et de la conscience pour ce métier, il est actif, a de la bonne volonté, il fait du bon travail, il a une bonne compréhension de son rôle d'instituteur, il s'est adapté à la vie du village, son enseignement est substantiel, ordonné, il est consciencieux et bien doué.

dans ses relations avec les élèves et les résultats qu'il obtient : il a pris sa classe en mains, son influence est salubre et bienfaisante, la classe est bien tenue, les élèves ont fait des progrès sensibles, ils sont dociles, ils s'appliquent.

dans ses méthodes pédagogiques : il s'ingénie à intéresser, son enseignement est bien adapté et intéressant, il fait agir les élèves, il a de bonnes méthodes. Il a des « acquis assez étendus », c'est-à-dire une bonne culture générale, ses leçons sont

²⁰ J. FERRIER, *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, L'Harmattan, 1997, p 552.

²¹ Ibidem p. 552

²² Ibidem p. 553

« substantielles », ce qui est important dans une pédagogie basée sur la « leçon », qui repose elle-même sur le savoir du maître.

Le ressenti de l'inspecteur : il a une bonne impression, il fait le pronostic qu'il deviendra vite un bon maître et qu'il réussira parfaitement.

D'après les appréciations générales, issues des rapports d'inspection de Pierre et Henriette Fort, l'on peut dire que, en fonction des critères des inspecteurs, ils sont dans la norme des **instituteurs modèles** de la III^{ème} République.

Pour ce qui est de **la matière** et **la méthode** du maître (les deux derniers 'M' de R. Toraille), il nous faut étudier de plus près le corps des rapports d'inspection et les mettre en relation avec les exigences de l'institution.

1.3 LES EXIGENCES DE L'INSTITUTION

On se doit de distinguer deux aspects ; d'une part **les textes** de lois qui émanent directement du ministre et de son gouvernement, et d'autre part **le fonctionnement** de l'institution, à savoir la façon dont les inspecteurs diffusent la loi et la font appliquer.

1.3.1 **Les arrêtés et les instructions officielles**

Les textes réglementaires sont souvent peu explicites et ce sont les instructions officielles qui, comme le dit J. Ferrier « *peuvent être interprétées comme 'véhicule' des normes institutionnelles* »²³. Il cite J. Chobaux :

*« Dans l'enseignement public français, les instructions officielles sont un ensemble de textes qui viennent compléter certains arrêtés ministériels. Alors que ceux-ci fixent les décisions concernant la structure de l'enseignement, les horaires et les programmes, les instructions précisent « l'esprit » dans lequel doivent être appliquées les décisions : elles explicitent les objectifs poursuivis, suggèrent les méthodes et les procédés pédagogiques et définissent d'une manière générale les principes de l'éducation scolaire. (...) Destinées à être diffusées à tous les échelons de la hiérarchie scolaire, les instructions expriment la doctrine officielle en matière d'éducation scolaire, valables pour tous les établissements primaires publics. »*²⁴

Ces instructions sont donc à étudier de plus près puisqu'elles servent de référence aux inspecteurs et aux instituteurs et qu'elles précisent l'application des programmes et les méthodes à utiliser. Les instructions qui nous intéressent sont celles de 1923 et de 1938.

Considérant que les instructions fondatrices sont celles de 1887, et qu'il n'y a eu ensuite que celles de 1923, puis celles de 1938, qui précisent et corrigent les précédentes sans réellement les modifier, on peut dire que le 'système Jules Ferry' est d'une incroyable stabilité jusqu'à la guerre de 40 (et même au-delà).

a) **Les instructions officielles de 1923**²⁵

Elles sont signées par Léon Bérard, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts. A. Prost²⁶ dit de ces instructions officielles, qu'elles ont « *magistralement défini* » l'enseignement primaire.

²³ Ibidem p. 554

²⁴ J. CHOBAX, *Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français*, Revue française de sociologie, VIII, n° spécial, 1967, p 34

²⁵ *Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires*, 20 juin 1923 in Bulletin administratif de l'instruction publique p 75

²⁶ A. PROST, *L'enseignement et l'éducation en France*, Nouvelle librairie de France, 1982, p 159

Elles viennent compléter l'arrêté du 23 janvier 1923²⁷ qui modifie les programmes de l'école primaire. Ce qui frappe à la lecture de ces instructions, c'est qu'elles commencent par une véritable **apologie des instructions de 1887** : « *on est rempli d'admiration* », il s'agit de porter quelques retouches « *à ce monument* », tout en restant « *fidèle aux principes fondateurs* ». On sera fidèle à la tradition mais il faut bien aussi faire « *évoluer* » et corriger ce qui est mal adapté.

Les programmes

Ils sont annoncés comme étant plus courts et mieux définis « *Mieux vaut laisser l'enfant dans l'ignorance que de lui imposer un enseignement prématuré* ». On a trop fait confiance à « *la méthode concentrique* » (où l'on refait chaque année, le même programme en l'approfondissant), il est plus adapté à l'évolution des savoirs de concevoir des programmes **progressifs**. Mais lorsqu'on regarde le détail de ces programmes, ils semblent, au contraire plus importants et plus ambitieux. (A. Prost cite à ce sujet une étude faite par R. Dotrens, qui montre que les petits français sont en avance de un ou deux ans sur les Allemands, les Hollandais ou les Italiens.²⁸)

Il faut dire que pour la majorité, les élèves sortiront de l'école primaire avec ce seul bagage d'instruction, puisque c'est la vie active qui les attend :

« *Ce n'est pas trop de 5 ou 6 années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir par la suite.* »

Une conception 'mécaniste' des apprentissages par 'empilement'

Il y a également une conception un peu 'mécaniste', et très cloisonnée des apprentissages, par empilement des notions. Si l'on prend l'exemple du Français : **en lecture** on commence par apprendre les lettres, puis les syllabes, puis les mots, puis enfin des phrases simplifiées puis seulement après de vraies phrases et de vrais textes (mais par 'morceaux choisis'), enfin « *lecture expressive avec explication* » et à *voix haute*. **La grammaire** procède de la même façon : on part d'abord des mots, pour s'intéresser aux groupes de mots, puis aux propositions, avec des exercices d'analyse logique et les règles de grammaire sans oublier une sous catégorie, la conjugaison qui fonctionne pour elle-même et s'apprend par cœur. Il y a **l'orthographe**, bien sûr, avec en ligne de mire la dictée du certificat d'étude, les exercices de **vocabulaire**, les exercices d'**élocution**, les résumés oraux de textes, **la récitation** avec l'apprentissage par cœur de poésies choisies. Et tout à la fin **l'expression écrite**, qu'on ne commence qu'au CM, par « *des exercices très simples de rédaction* », et « *enrichissement de phrases* » comme s'il fallait maîtriser tous les exercices qui précèdent pour pouvoir écrire.

²⁷ Arrêté du 23 février 1923, modifiant l'article 14 et le §V de l'article 19 de l'arrêté du 18 janvier 1887 in Bulletin administratif de l'instruction publique p 335

²⁸ A. PROST, Ibidem, p 161

La méthode pédagogique

La méthode décrite ici doit être « *intuitive et inductive* », le maître « *se sert d'objets sensibles* », il fait « *voir et toucher les choses* », et à partir de réalités concrètes, il doit amener les élèves à dégager les idées abstraites, à généraliser. Il s'agit ainsi de former le jugement de l'enfant en l'amenant à observer, à raisonner par lui-même. Pour cela, il s'appuiera sur des « *méthodes actives* » faisant appel à l'effort de l'élève. Il est fait référence à Montaigne et à Rousseau. Il faut ne pas tomber dans la routine, ne pas laisser l'écolier passif « *nous préférons l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif* », « *Que partout on s'ingénie à rendre la classe plus animée et plus vivante .* » Pour ce faire, on encourage *la classe promenade* et la constitution *d'un musée scolaire*. Cette méthode conseillée semble, en fait, ne pas être en cohérence avec la conception des apprentissages décrite plus haut.

Le rôle de l'enseignement primaire

Il se doit d'être à la fois *utilitaire* pour préparer les enfants à la vie et *éducatif* pour cultiver leur esprit : « *Nous devons former en eux l'Homme et le citoyen qu'ils seront demain .* » C'est une éducation complète de l'individu qui est envisagée par ces textes officiels. C'est le rôle qui est assigné à l'école primaire.

Ces instructions vont être la pièce maîtresse du système scolaire français, retouchée simplement et complétée par les instructions de 1938 et de 1945. J. Ferrier définit la période 1910-1950 ainsi :

*« C'est l'épanouissement du modèle de la IIIème République, l'âge d'or de l'école primaire publique et la longue durée des instructions officielles qui conservent une relative continuité. »*²⁹

Ce qui frappe dans ces instructions de 1923, c'est que, en mettant l'accent sur l'activité de l'enfant, les méthodes pédagogiques préconisées apparaissent comme plutôt progressistes, dans la ligne des idées nouvelles sur la pédagogie qui se développent en ce début de siècle, alors que dans le même temps, les programmes sont à la fois, lourds, précoces et ambitieux. Fait étrange, parallèlement, on met en garde contre les méfaits d'un enseignement prématuré alors que les programmes proposent souvent un enseignement qui est déjà prématuré.

Comment, sous quelle forme, ces instructions vont-elles être transmises, commentées, appliquées par les inspecteurs ?

1.3.2 Le corps des inspecteurs, courroie de transmission

J. Ferrier, toujours dans le même ouvrage, montre comment la IIIème République a su créer un corps d'élite et « *constituer une inspection primaire homogène et solide* » où l'on veut que les inspecteurs possèdent une culture intellectuelle qui, « *s'harmonise avec les qualités de caractère et la valeur professionnelle* »³⁰. Ces fonctionnaires se doivent d'être particulièrement dévoués car ils sont les canaux de transmission indispensables, dans notre système éducatif très centralisé, entre le ministère de l'instruction publique et les enseignants du primaire.

²⁹ J. FERRIER, *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, L'Harmattan, 1997, p 555.

³⁰ Rapport du jury du CAIP, cité par J. FERRIER, *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, L'Harmattan, 1997, p 172

Un des moyens de transmission le plus efficace est le bulletin d'inspection. Selon Josette Voluzan, citée par J. Ferrier³¹, le rapport d'inspection a une double fonction :

« Le même discours est à double usage, et l'inspecteur émet deux messages en un : il renseigne l'instance supérieure et il enseigne le maître. »

L'inspection est donc, un outil de contrôle dans les deux sens, en même temps qu'un outil de normalisation et de formation pour le maître.

a) Le rapport d'inspection : un outil de contrôle du maître

Il faut d'abord parler de la **fréquence** des inspections : en 10 ans, de 1928 à 1938, Pierre Fort est inspecté 7 fois, et Henriette 8 fois. Sachant que les instituteurs ne sont pas prévenus de sa visite, on peut dire que presque chaque année, surtout chez les jeunes, le maître peut s'attendre à voir débarquer, inopinément, l'inspecteur dans sa classe. Henriette, en 1928, a vu l'inspecteur arriver, pour la première fois, le lendemain du bal de l'école normale : *« Avais-je seulement dormi ? Mais malgré ça, ma classe était prête ! »* D'emblée, on peut penser que cette 'pression' exercée sur les instituteurs a pu avoir une certaine efficacité en terme d'application des directives. Mais quelles sont ces directives ?

L'inspecteur juge sur place et en direct, selon une certaine grille. On peut voir, d'après la structure des rapports, ce qui va retenir plus particulièrement l'attention de l'inspecteur. Nous avons repris cette structure dans les premiers rapports d'inspection de Pierre et d'Henriette de 1928. Ce sont les plus soignés et les plus complets...vis à vis de novices à former et informer, on comprend pourquoi... Entrée dans le métier oblige !

Structure des rapports d'inspection :

I État matériel et tenue de l'école

- bâtiment
- classe
- mobilier scolaire
- matériel d'enseignement
- annexes
- cabinet, cour, préau

II Organisation pédagogique

- répartition des élèves
- fréquentation scolaire
- emploi du temps
- programmes

III Éducation et enseignement

1. Éducation physique

- a. Hygiène et propreté des élèves
- b. Jeux
- c. Gymnastique
- d. Travaux manuels

2. Éducation intellectuelle

- a. Exercices scolaires faits pendant l'inspection
- b. Préparation de la classe
- c. Méthodes et résultats
- d. Choix et correction des devoirs
- e. Tenue des cahiers

3. Éducation morale

- a. Instruction morale

³¹ J. VOLUZAN cité par J. FERRIER, Ibidem p 545

- b. Tenue et politesse des élèves
- c. Discipline
- IV Institutions auxiliaires
 - a. Bibliothèque scolaire
 - b. Musée scolaire
 - c. Mutualité, etc.
- V Registres scolaires et archives
 - a. Registre matricule
 - b. Registre d'appel
 - c. Archives
- VI Appréciations
 - a. Appréciation générale sur l'instituteur
 - b. Note sur 20
 - c. Signatures :
 - de l'Inspecteur
 - de l'Inspecteur d'Académie
 - de l'Instituteur

On voit tout ce que l'inspecteur est amené à observer, à contrôler sur le plan matériel (on l'a vu faire pression sur les communes), comme sur le plan administratif (comme la fréquentation scolaire, par le biais des registres). On voit aussi comme cet outil peut renseigner la hiérarchie. Quant à l'instituteur, il sait ce qu'il doit présenter, d'incontournable, le jour de l'inspection. Nous nous intéresserons plus particulièrement au contrôle du travail de l'instituteur.

Certains éléments sont des indicateurs précis pour l'inspecteur :

. L'emploi du temps et la répartition des matières du programme avec lesquels l'instituteur se doit d'être en conformité, doivent être affichés dans la classe. Ainsi, dans chaque rapport, il y est fait allusion. Dans le premier rapport d'Henriette, l'inspecteur précise bien :

« L'emploi du temps est encore à l'essai. Le mettre au point et me l'envoyer pour approbation. La répartition des matières du programme est établie. L'afficher. »³²

Il faut imaginer la difficulté de la tâche, connaissant la lourdeur des programmes, lorsque l'instituteur a une classe unique. La mise au point de l'emploi du temps est alors un véritable casse-tête puisqu'il faut y insérer les leçons pour tous les cours, et ensuite le respecter, ce qui peut correspondre à un exercice de haute voltige !

. Les préparations du maître et notamment le journal de classe permettent à l'inspecteur de savoir, au jour le jour, ce qu'il est prévu de faire et ce, depuis le début de l'année scolaire. Il peut ainsi vérifier la qualité, la régularité et le sérieux du travail du maître, s'il est en conformité ou non avec les instructions officielles, mais aussi avec les directives données par l'inspecteur en conférence pédagogique. Il est de bon ton d'y faire référence, l'inspecteur appréciera, comme dans ce même rapport :

« La préparation de la classe, conforme aux instructions données en conférence pédagogique est régulière et sérieuse. Continuer dans cette bonne voie. »³³

³² Bulletin d'inspection de H. Fort du 14. 12. 1928.

³³ Ibidem.

. **Les cahiers des élèves** permettent de contrôler les résultats de l'action pédagogique du maître sur les élèves. Que ce soit pour les exercices faits en classe ou les devoirs à la maison. Trois points retiennent souvent l'attention de l'inspecteur : **la propreté, l'écriture et la correction**. La tâche n'est pas trop difficile lorsqu'il y a peu d'élèves, comme à Bois de Rigny :

« Les cahiers sont propres. Veiller à l'amélioration nécessaire de l'écriture. Les devoirs sont bien choisis et contrôlés régulièrement et de très près. »³⁴

Par contre, dans la classe de ville de **45** élèves, dans laquelle a exercé Pierre Fort, c'est sûrement plus compliqué :

« Les devoirs sont bien choisis, ordonnés et intéressants. Mais le soin matériel fait souvent défaut dans les cahiers, parfois malpropres où les écritures doivent être très sérieusement améliorées et où d'assez nombreuses fautes subsistent. »³⁵

On constate l'importance du **contrôle** exercé sur le maître et les nombreux moyens à la disposition de l'inspecteur pour l'effectuer. On notera le ton injonctif, voire impératif, lorsqu'il y a le moindre manquement.

Le bulletin d'inspection est aussi un outil de formation, un moyen de faire passer un certain nombre d'indications concernant les matières et les méthodes, en rapport (plus ou moins) avec les instructions officielles.

b) Le rapport d'inspection : un outil de formation des maîtres

On notera que dans les matières à enseigner, trois rubriques sont sur le même plan : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. Bien que ce soit, bien sûr, la deuxième partie qui soit la plus développée dans le rapport, il est intéressant de voir que pour les deux autres rubriques, la première est chaque fois mentionnée alors que les commentaires sur l'éducation morale n'est développée que dans les deux premiers rapports (la relation avec les IO est alors plus lointaine).

Dans **l'éducation physique**, l'essentiel n'est nullement la gymnastique, mais **l'hygiène** : dans chaque rapport, il est fait des remarques sur la propreté des élèves. Apprendre l'hygiène personnelle serait donc une des tâches du maître, surtout dans la campagne profonde ? (en effet il n'y est pas fait allusion dans les rapports pour les classes de ville) et qui viserait à éduquer les familles ?

On trouve d'autres matières qui ont cette même vocation. Ainsi nous avons trouvé cette remarque sur **l'enseignement ménager** qui assigne au maître de façon implicite, par le biais des enfants, le devoir d'éduquer les parents :

« Conservation des aliments. Insister surtout sur les procédés qui peuvent être pratiqués dans la vie courante. Cet enseignement doit être éminemment pratique. Essayer de se rendre compte des habitudes locales pour, en y apportant tout le doigté et le tact nécessaire, essayer de les améliorer. »

Pour **l'éducation morale**, dûment commentée dans les premiers rapports, elle tend à disparaître ou à se confondre avec la discipline. Signe des temps, la morale 'moralisante' apparaîtrait-elle un peu désuète ? Pour sa première inspection, Pierre Fort se fait quelque peu critiquer :

³⁴ Bulletin d'inspection de P. Fort du 07. 03. 1930

³⁵ bulletin d'inspection de P. Fort du 20. 01. 1934

« *Morale : le bon camarade. Vous avez donné de bons conseils, vous avez fait une lecture convenablement choisie, mais pourquoi la leçon revêt-elle cette allure de sermon ? Pourquoi ces continuels « il faut, il faut » ? Ne croyez-vous pas que si vous aviez ému vos élèves, - et sur ce sujet, la chose était facile -, vous auriez agi sur eux de façon autrement efficace ?* »³⁶

Emouvoir les élèves... Nous sommes ici tout à fait dans la droite ligne des IO. La grande époque de la morale républicaine est sans doute passée, on insiste plutôt sur des comportements sociaux :

« *L'instruction morale est régulièrement distribuée de façon un peu trop théorique peut-être. Les enfants sont polis et paraissent dociles. Discipline bien établie.* »³⁷

Henriette explique que ce n'était pas toujours facile de trouver un texte ou des idées pour la leçon de morale dont il fallait extraire une phrase à copier au tableau. « *Plus tard, pour les plus grands, on avait trouvé un livre « au garage de Bourgogne » dont l'histoire était intéressante et qui, à la fin de chaque chapitre, posait une question d'ordre moral à l'élève : et toi dans cette situation, qu'aurais-tu fait ?* »

Pour **l'éducation intellectuelle**, c'est-à-dire les leçons auxquelles l'inspecteur assiste, on trouve beaucoup de conseils 'techniques', liés plus à la conception de **certaines matières** (en liaison avec les programmes ou les préférences de l'inspecteur), qu'avec « l'esprit » des instructions officielles. Voici quelques-uns de ces conseils parmi ceux qui reviennent le plus souvent :

- Les élèves de CP « *syllabent* » correctement
- Lecture au CM : « *essayer d'obtenir une lecture non artificiellement expressive* », il faut que « *les voix soient assez fortes* »
- Français : « *Je demanderai à M. Fort d'examiner de façon précise et détaillée 'l'étude du français par les textes'. Je lui demanderai dans quelque temps sa préparation, à cet égard* »
- Rédaction : « *faire pratiquer des exercices de redressement de phrases ; j'ai donné les conseils utiles.* »
- Récitation : « *exiger une bonne articulation* »
- Leçons ; il faut qu'elles soient sues : « *Les élèves ont appris leurs leçons et répondent correctement.* »
- Sciences : « *On a affaire à des enfants assez mal entraînés à observer. J'ai donné les conseils utiles* »
- Histoire : « *on cherche à faire comprendre la succession des événements. Bien. Mais ne pas négliger les détails pittoresques qui restent facilement dans la mémoire.* »

Et puis il y a **les conseils** qui sont liés à **la méthode**. Ils sont beaucoup moins nombreux dans le corps même du rapport et là souvent, ils sont directement inspirés des instructions officielles ; par exemple :

- « *il conviendra de laisser plus d'initiative aux élèves* »
- Sciences : « *Evidemment le matériel est extrêmement réduit, il faut cependant arriver à donner un enseignement expérimental* » et encore « *la leçon a été aussi concrète que possible* »
- « *Rendre plus actif un certain nombre d'élèves.* »

À lire ces rapports d'inspection, en regard avec les programmes et les instructions, on a l'impression qu'ils mettent les instituteurs devant des **contradictions** difficiles à résoudre.

³⁶ Bulletin d'inspection de P. Fort du 15. 10. 1928

³⁷ Bulletin d'inspection de H. Fort du 14. 12. 1928

Ils sont très pointilleux sur la forme, sur l'emploi du temps, sur les contenus des programmes, sur certaines façons de faire, alors que l'esprit des IO impliquerait plus de liberté ou de distance avec les programmes. Ou bien, c'est le trop grand nombre d'élèves qui rend plus difficile toute pédagogie active, comme on l'a vu avec la leçon sur la respiration.

1.3.3 Les instructions officielles de 1938³⁸

Elles font suite aux arrêtés du 23 mars et du 11 juillet 1938, qui réorganisent les trois dernières années d'enseignement primaires depuis que Jean Zay, ministre du Front Populaire a fait voter, le 9 août 1936, une loi qui porte l'obligation scolaire à 14 ans. Il faut donc réaménager les horaires et programmes des cours supérieurs 1^{ère} et 2^{ème} année et définir ceux de la classe de fin d'étude, nouvellement créée. Par la même occasion, quelques modifications seront apportées aux IO de 1923, même si là encore, on se défend de vouloir « porter atteinte à l'œuvre de 1923 », il s'agit seulement de « pratiquer dans son architecture les ouvertures nécessaires ».

Nous avons voulu faire un paragraphe distinct sur ces nouvelles instructions, bien que dans les ouvrages généraux elles soient présentées comme n'apportant pas grand chose de nouveau.... Et pourtant... elles nous semblent intéressantes à plus d'un titre.

D'abord elles nous donnent des indications indirectes sur la façon dont les IO de 1923 ont été appliquées, sur les critiques qui ont été faites (sans doute par le biais des inspecteurs), mais surtout elles nous semblent comporter des éléments novateurs non négligeables qui entrent encore plus en contradiction avec la rigidité des programmes.

a) Les critiques par rapport aux résultats de l'enseignement

Nous en citerons quelques-unes qui ont retenu notre attention :

Sur l'écriture :

« Des protestations très vives s'élèvent de tous côtés contre la négligence et le peu de soin apporté à l'écriture courante par les enfants qui quittent nos écoles. Il convient de réagir très vigoureusement et d'obtenir de tous une écriture lisible, nette et soignée. »

Ah ! la nostalgie de la belle écriture ! Reflet ici de la pédagogie de la répétition. Et puis comme la classe est calme et disciplinée lorsque les élèves font leur page d'écriture ! Et avec l'encre et la plume 'sergent major', il en fallait de l'application !

Sur la lecture :

« On constate que la lecture courante n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves », « Les maîtres estiment avec raison que les heures de lecture doivent être consacrées à lire et non à expliquer des mots et des tournures. »

« La lecture expressive avec explication » sera donc revue à la baisse. Au cours supérieur 1^{ère} année, on se contentera de « lecture à voix haute de textes en prose » et « par cela seul que les élèves auront appris à bien lire un texte, fut-ce par répétition, ils en auront déjà saisi le sens. » Et, c'est seulement au cours supérieur 2^{ème} année, qu'on pratiquera la lecture silencieuse, car « On ne peut lire intelligemment que si l'on embrasse rapidement des yeux le texte qu'on va lire. »

Il faut donc attendre le cours supérieur 2^{ème} année, dans notre école française, avant de pouvoir lire intelligemment ! La conception de l'apprentissage de la lecture a pu mener à d'étonnantes dérives. Heureusement que certains élèves, à l'insu de ces maîtres là, avaient commencé à lire « intelligemment », bien avant. Et que de vertus accordées à la pédagogie de la répétition !

³⁸ Programmes et instructions de 1938, édité par la fédération générale des pupilles de l'école publique, 1938
bulletin des "Amis de Freinet" n° 86 janvier 2007 page 23

Sur la composition française :

« Les résultats de l'enseignement de la composition française à l'école primaire sont assez décevants. Au certificat d'étude c'est l'épreuve la plus faible. » Et « Il faut donc se demander quel est le but des exercices de rédaction, et quels sont les procédés les meilleurs pour l'atteindre... »

Ce doute est proche de la remise en question. Vient alors une critique de fond des instructions de 1923 qui concevaient l'apprentissage du français par étapes successives et de façon cloisonnée. Une conception nouvelle est ici mise en avant, celle de la **globalité** de la langue, qui est tout à fait à l'inverse de la précédente.

Pour la langue française :

« les programmes envisagent successivement la lecture, la grammaire, la rédaction. Ces divers enseignements n'en forment en réalité **qu'un seul**. Puisque les mots n'ont de sens que dans les textes où ils sont employés... »

Cette conception nouvelle qui doit entraîner forcément d'autres méthodes pédagogiques, est en partie contredite par une autre affirmation :

« Dans l'enseignement du premier degré, il y a une part inévitable de **mécanisme** qu'il faut avoir le courage de reconnaître » et il ne faut pas « faire intervenir trop tôt la réflexion et l'érudition... elles peuvent gêner l'acquisition des habitudes et des réflexes... »

On constate que les résultats décevants entraînent des réflexions et des réajustements contradictoires, que les suggestions venant du terrain ou de spécialistes sont tantôt rétrogrades, tantôt novatrices quant aux méthodes à utiliser. Nous en retiendrons le **doute** et l'émergence d'une autre conception des **apprentissages**.

b) Un esprit nouveau

Deux nouveautés de taille à mon sens, sont apportées par ces nouvelles instructions. Sur les 30 heures hebdomadaires, six heures vont être réservées au sport et « à des modes d'éducation plus libres... »

Trois heures pour le sport et le plein air³⁹ : « Nous voulons inspirer aux enfants le goût de la culture corporelle et de la vie en plein air. » En principe chaque fois que cela est possible, c'est une demi-journée complète qui sera consacrée à la pratique du sport (en cas d'impossibilité cet horaire pourra être réparti dans la semaine). C'est la libération des corps du carcan des tables de classe (elles-mêmes inamovibles), qui est ici envisagée, et peut-être, dans le sport, un autre rapport au maître.

Trois heures pour les activités dirigées⁴⁰, selon un mode d'éducation plus libre. Qu'est-ce à dire ? Il nous faut ici citer le texte : « Il s'agit de mettre à profit les leçons qui se dégagent de toutes les expériences pédagogiques faites en France et à l'étranger au cours de ces dernières décades. De toutes ces tentatives que l'on groupe sous le nom général d'**École Nouvelle** et qui visent à faire un appel direct à l'activité spontanée de l'enfant, nous avons beaucoup à tirer. »

Il est fait appel à l'ingéniosité des maîtres pour « concevoir une infinité de modalités dans l'organisation de ces heures. »

Ces instructions sont édictées sous le Front Populaire et Jean Zay, ministre de l'instruction donne une impulsion très forte aux méthodes inspirées de l'*Éducation Nouvelle* (dès le 9 octobre 1936 une circulaire conseille de proscrire ou de réduire au minimum le recopiage et l'application mécanique des règles.) Mais dans le même temps,

³⁹ cf. annexe

⁴⁰ cf. annexe

rien de ce qui se faisait dans les anciennes instructions n'est réellement abrogé. Plus que jamais les maîtres se trouvent face à une double injonction : **innover, mais ne pas trop bouger** l'édifice si complexe des emplois du temps et des programmes.

Comment suivre des instructions qui peuvent dire à la fois une chose et leur contraire ?

1.3.4 L'application des activités dirigées

Comment ces directives vont-elles être appliquées par Henriette et Pierre Fort ? L'inspecteur vient les voir tous les deux, le 5 novembre 1938. Ils présentent chacun des activités dirigées.

Henriette a une classe très chargée : 45 élèves (22 SE, 23CP.) Voici ce que dit l'inspecteur : « *Activités dirigées : mesures faites dehors par quelques élèves. Utilisation de la pâte à modeler. Travail manuel en somme dominant, mais un programme de différentes activités est prévu. Il s'agira de le réaliser, même en ajoutant quelques nouvelles branches. Songer à la décoration de la classe, à la construction d'objets très simples, etc.* »⁴¹

L'inspecteur avec ses suggestions manque vraiment d'imagination, mais il semble encourager les activités dirigées et son appréciation générale est positive : « *Mme Fort se dépense beaucoup dans sa classe. Elle doit craindre parfois quelques mouvements d'impatience qu'elle doit pouvoir maîtriser facilement. Son désir d'améliorer ses procédés est évident et je suis certain qu'elle peut faire preuve d'initiative.* »⁴²

Bien que l'appréciation de l'inspecteur soit encourageante, on a l'impression qu'Henriette a eu du mal à gérer sa nombreuse classe de petits dans des activités plus autonomes, et si elle « *se dépense beaucoup* » c'est qu'elle a dû courir d'un groupe à l'autre et avoir du mal à réaliser le programme prévu. L'inspecteur lui met cependant ½ point de plus, ce qui tend à prouver qu'il est favorable à l'application de cette innovation.

Pierre a lui aussi une classe chargée de 44 élèves (28 CM et 16 CS), mais il réussit mieux : « *La majorité désire exécuter un dessin libre. Une partie va confectionner un carnet d'orthographe, d'autres mesurent la classe, enfin un petit groupe composera un devoir de français. On découvre à la suite d'un jeu de journal, la République d'Andorre (sic). Je constate avec plaisir le rôle joué par le maître au cours de ces exercices particuliers. Je suis persuadé que M. Fort saura varier constamment ces activités et obtenir le développement réel des personnalités enfantines.* »⁴³

L'appréciation générale est particulièrement élogieuse (et la note augmentée d'1 point) : « *J'ai confiance en l'intelligente activité de M. Fort basée sur un travail méthodique et sérieux. J'ai assisté avec plaisir à cette séance «d'activités dirigées» qui doit permettre au maître de révéler ses **qualités de guide** et de conseiller aussi précieuses sinon plus que celles de 'professeur' !* »

S'agit-il d'un inspecteur isolé ? Mais c'est la première fois que le rôle du maître est défini comme étant celui d'un *guide*... Les instructions de 1938 semblent être réellement porteuse d'un nouvel esprit.

⁴¹ Bulletin d'inspection de H. Fort du 05. 11. 1938

⁴² Bulletin d'inspection de H. Fort du 05. 11. 1938

⁴³ Bulletin d'inspection de P. Fort du 05. 11. 1938

2 L'ÉCOLE PRIMAIRE ENTRE LES DEUX GUERRES

On ne saurait comprendre l'évolution individuelle d'Henriette et de Pierre Fort, si l'on ne prenait en compte le contexte social et historique de l'école entre les deux guerres. Quelle est cette école qui les a formés, vers laquelle ils se sont tournés pour enseigner à leur tour et dans laquelle ils évoluent ? Quelles sont les pressions exercées par la société ? Quels sont les courants qui la traversent ? Quel est le poids de la tradition ? Quelles sont les forces du changement ?

2.1 UNE ÉCOLE RÉPUBLICAINE 'MILITANTE' EN HÉRITAGE

Quelle est cette école républicaine dans laquelle ils ont été éduqués ? On trouve les traces de *'la dissociation' école du peuple / école de l'élite*, dont parle C. Nique et C. Lelièvre⁴⁴, dans le parcours scolaire de Pierre et d'Henriette avant qu'ils ne se retrouvent à l'École Normale, car l'égalité dans le système scolaire de l'époque relève bien d'un mythe.

2.1.1 Parcours dans le système scolaire

« *Tous à l'école, l'école pour tous...* » ce message de J. Ferry sous-entendait l'égalité face à l'instruction. Or, pour Jules Ferry, il ne s'agit là que d'une égalité de dignité et pas d'une égalité de chance, car il n'est nullement question de changer de condition sociale. La structure de la société n'a pas à être bouleversée. L'inégalité de la société va se retrouver à l'école ; car il y a bien **deux écoles**, deux écoles cloisonnées qui ne permettent pas (à quelques rares exceptions près) la perméabilité et l'ascension sociale : l'école du peuple et l'école des privilégiés. « *Il y a deux écoles parce qu'il y a deux jeunesses : l'élite et la masse.* »

- **L'école du peuple**, gratuite, c'est l'école primaire qui se continue avec l'École primaire supérieure et l'École Normale. Devenir instituteur est souvent la seule possibilité de promotion sociale pour les enfants du peuple qui réussissent bien à l'école.

- **L'école de l'élite**, payante, c'est le secondaire, avec les collèges et les lycées, qui contiennent l'élémentaire et vont jusqu'au baccalauréat, puis l'université.

Pour les élèves de condition modeste, il n'y a guère de possibilité de rejoindre les élites ; d'abord parce que les classes secondaires sont payantes (et il y a très peu de bourses), ensuite parce qu'on ne peut passer d'un système scolaire à l'autre et que le brevet supérieur ne permet pas l'accès à l'université. Il y a donc peu de mobilité sociale possible.

Pour Pierre, c'est le cas. Fils d'ouvrière, la seule possibilité d'ascension sociale est de devenir instituteur. Il est passé par le cours complémentaire qui permet d'obtenir le brevet et d'entrer à l'école normale, mais en aucun cas d'aller jusqu'au baccalauréat.

Pour Henriette, avec des parents déjà instituteurs, on aurait pu penser que son avenir allait être différent. La mère d'Henriette avait-elle eu, pour sa fille,

⁴⁴ C. NIQUE et C. LELIEVRE, *La république n'éduquera plus, la fin du mythe J. Ferry*, Nathan, p 67

l'ambition de l'école de l'élite, puisqu'elle la met au collège ? C'est ce que nous pensions dans un premier temps. Henriette nous détrompe.

« C'est uniquement parce que le cours complémentaire était trop loin et le collège Saint Martin tout à côté. D'ailleurs, ce n'était pas facile d'être enfant d'origine modeste dans ce milieu. Les quelques-unes que nous étions, le jour de la rentrée, se faisaient remarquer par leurs vêtements simples, au milieu de ces demoiselles qui avaient des gants et de beaux manteaux. »

En allant au collège, c'est bien l'École Normale qui est visée, car, malgré la bourse, les études sont financièrement lourdes pour la mère d'Henriette. Mais ce n'est pas si simple, puisque le collège ne prépare pas au brevet supérieur ni au concours d'entrée à l'École Normale, mais au baccalauréat et que les programmes ne sont pas les mêmes. Henriette a dû parallèlement préparer toute seule le programme du brevet et le concours d'entrée à l'École Normale.

« J'étais beaucoup moins bien préparée au concours de l'École Normale que dans les cours complémentaires ; j'ai été reçue avant dernière (mais ça n'avait pas d'importance) alors que Pierre était reçu premier chez les garçons. »

Après cette incartade au collège, elle rejoint donc le parcours de Pierre. Pas tout à fait le même parcours d'ailleurs, puisque la dissociation garçons / filles, les répartit de toute façon dans deux écoles différentes.

2.1.2 L'héritage de l'école primaire laïque et militante

Tous deux ont connu aussi, en tant qu'écoliers, cette école militante qui doit moraliser le peuple et fabriquer de bons républicains qui soutiennent le régime en place, avec l'enseignement de la morale et de l'instruction civique pour remplacer le catéchisme. Ils sont écoliers pendant la guerre de 14 et Henriette se souvient surtout des leçons de patriotisme qui devaient entretenir l'esprit de vengeance ; il fallait reprendre l'Alsace et la Lorraine. :

« On apprenait des chants guerriers. Je me souviens d'un texte qui s'appelait 'la dernière classe'. C'était l'histoire d'un instituteur alsacien qui faisait sa dernière classe en français »

Comme les instituteurs, issus des couches sociales populaires, ont su bien faire passer le message républicain ! Ce sont eux qui ont été les fers de lance des lois sur l'école puisqu'il s'agissait bien d'un combat, d'une mission, mais à caractère hautement politique. Jules Ferry, s'adressant aux délégués des enseignants du primaire en 1881, avait dit ceci :

« Vous avez le devoir de faire aimer la République et la première Révolution...vous devez être les instituteurs de la patrie et de la France. »⁴⁵

La guerre de 14-18 saigne à blanc la population masculine ; (on l'a vu pour les pères d'Henriette et de Pierre) et provoque un grave traumatisme social. Mais elle aura aussi prouvé combien l'école de J. Ferry, cette école républicaine, aura bien fonctionné ; comme elle aura su fabriquer une génération de jeunes républicains patriotes, prêts à reprendre l'Alsace et la Lorraine et à mourir pour la patrie. Peu de voix s'élèveront avec Jaurès pour arrêter la guerre et, après son assassinat, c'est avec le sentiment du devoir à accomplir que les soldats partiront au front. On sait ce qu'il advint...

Mais qu'en est-il de cette école républicaine après cette grande fracture ?

⁴⁵ Discours de J. FERRY, le 1881, aux délégués du primaire.

2.2 L'ÉCOLE ENTRE IMMOBILISME ET CHANGEMENT DE MENTALITÉ

Dans l'analyse de nos sources : les rapports d'inspection et les instructions officielles, il nous est apparu que le message que faisaient passer les inspecteurs aux instituteurs était largement contradictoire. Nous émettrons ici, l'hypothèse que c'est la société tout entière, qui fait pression sur l'école, pour à la fois **changer et ne pas changer**. Une société en crise politique, économique et morale.

2.2.1 Les forces de l'immobilisme

On peut dire que l'école républicaine a atteint le but principal qu'elle s'était fixée : asseoir fermement la République. La grande crise de 1929 et les tensions sociales ne feront pas basculer la France dans le fascisme. Paradoxalement, l'école semble apparemment ne pas avoir été profondément affectée par le traumatisme de la guerre et fonctionne sur les mêmes bases qu'avant guerre. Pour une grande part, elle conserve les grandes dissociations institutionnelles⁴⁶ voulues par J. Ferry :

- l'école du peuple / l'école de l'élite
- l'école des filles / l'école des garçons
- l'école / le monde de la production

D'autre part, l'école semble véhiculer des valeurs auxquelles la société reste profondément attachée, comme **la discipline**, exigence qui revient très souvent dans les rapports. L'enfant doit obéir et apprendre à se soumettre à l'école comme dans la famille, comme l'ouvrier ou l'employé à ses supérieurs. Il est également fait souvent allusion aux « **bonnes habitudes** » que l'enfant doit acquérir, aux apprentissages mécaniques qui doivent s'installer sans trop de réflexions. On insiste beaucoup sur **la belle écriture**, sur **la bonne articulation** des mots, reflet peut-être de la catégorie d'employés qui se développe (les 'cols blancs' de la III^{ème} République.) Il y a aussi **la morale** toujours gardienne des valeurs conservatrices, même si celle-ci a tendance à évoluer dans la forme. On constate aussi une **résistance** face aux propositions novatrices des instructions de 1923. '*La classe promenade*' par exemple, n'est jamais relayée par les inspecteurs (nous n'en avons trouvé aucune trace dans les rapports que nous avons consultés).

Cette éducation morale correspond également à l'éducation que les enfants reçoivent dans les familles. La répression du mouvement et du bruit, (« Tais-toi » et « Tiens-toi tranquille ») se retrouve à l'école, où l'on se doit d'être **silencieux** (c'est le maître qui parle sauf s'il vous interroge), et le corps **immobile** (assis droit à sa table, les bras croisés, ou debout et en rang), sauf pendant la récréation.

Signe de l'investissement des parents et de leur confiance dans l'école publique, **la fréquentation scolaire** contrôlée, par les inspecteurs, à chacune de leur visite, est très bonne, si l'on comptabilise le nombre de présents, notés sur les bulletins d'inspection par rapport au nombre d'inscrits. Nous indiquons ci-après le nombre d'absents par rapport aux présents, à chaque passage d'un inspecteur.

Chez Pierre			Chez Henriette		
1928 :	0 absent sur	13	et	3 absents sur	20
1930 :	2	13		0	29
1931 :	2	13		-	-
1932 :	-	-		2	37
1933 :	-	-		2	37
1934 :	5	45		8	49
1935 :	1	20		0	10
1937 :	2	39		5	43
1938 :	2	44		5	45

⁴⁶ C. NIQUE et C. LELIEVRE, op. cité

Il faut dire qu'à Fontaine-les-Grès, la fréquentation sera toujours excellente, car largement encouragée par l'école puisqu'il y avait un prix d'assiduité.

Cette très bonne fréquentation dénote peut-être également une nouvelle ambition d'ascension sociale des parents pour leurs enfants par le biais de l'école.

L'instituteur est un homme respecté, et l'on voit son influence s'étendre sur le village (comme Pierre Fort à Bois de Rigny), avec les encouragements de l'inspecteur.

Quant au **développement de l'instruction primaire**, il a progressé régulièrement, si l'on en croit l'étude de Claude Carpentier sur le département de la Somme⁴⁷ :

- en 1882, un élève sur cinq quitte l'école avec son certificat d'étude
- en 1905, un sur trois
- en 1935, un sur deux

Là aussi, l'école publique a atteint son but. Ces réussites vont valider pour longtemps l'école de J. Ferry, alors même que les dissociations institutionnelles qui la structurent sont un frein à l'évolution sociale et sont déjà montrées du doigt.

2.2.2 Les forces du changement

Au lendemain de la première guerre mondiale, des signes de contestation et de changement apparaissent dans les mentalités. Un groupe d'universitaire « *les compagnons de l'université* », critiquent violemment le fait que la même culture ne soit pas dispensée à tous les Français, alors même qu'ils se trouvent côte à côte dans les tranchées :

« Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées(...), les fils peuvent s'asseoir sur les mêmes bancs. »

« Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une action différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national »⁴⁸

Une partie de la gauche réclamera donc l'école unique. Quelques progrès seront faits dans le sens d'un rapprochement des deux systèmes (harmonisation des programmes des deux écoles), mais aucun des projets de loi allant vers l'école unique ne sera retenu, même sous le Front Populaire. Et les deux systèmes perdureront au-delà de la deuxième guerre ... jusqu'à la réforme Haby en 1975! Tant il semble périlleux politiquement, de toucher à l'école.

On peut parler de **crise politique** : le système parlementaire n'arrive pas à faire aboutir les réformes de structures nécessaires.

Cet immobilisme apparent ne doit pas cacher cependant, l'évolution des mentalités. Nombre d'instituteurs ont pris des distances vis à vis du discours patriote ; la « *boucherie* » de 14-18 y est pour quelque chose. Les instituteurs, souvent dans les petits grades de l'armée les plus exposés, ont payé un lourd tribut, et les listes des instituteurs morts pour la France, sont longues, dans les écoles normales ou sur les monuments aux morts.

« Pierre et moi, nous étions profondément pacifistes, la guerre nous avait pris nos pères. »

⁴⁷ C. CARPENTIER, Le certificat d'étude primaire sous la IIIème République, dans la Somme, cahier du CERPP, n°6, 1985

⁴⁸ *Les compagnons de l'université*, 1918, cité par C. NIQUE et C. LELIEVRE, in *La République n'éduquera plus*, Nathan, p 67

Certains instituteurs sont plus réceptifs au discours socialiste, qui dès le début du siècle, les alertait sur leur dépendance vis à vis de la bourgeoisie et sur l'ambiguïté de leur rôle face à celle-ci : Les instituteurs, « *ces jeunes hommes que la république bourgeoise croyait avoir à tout jamais, assouplis à sa doctrine et pliés à ses fins (...) ont senti la révolte monter en eux* »⁴⁹.

Les instituteurs représentent l'élite populaire de la nation. Ils se sentent plus que jamais en charge d'instruire les enfants et non de les endoctriner. On met quelque peu en doute les valeurs de l'école de Jules Ferry qui en exacerbant le patriotisme, ont mené à cette guerre terrible. **La crise économique** de 1929, ressentie plus tardivement en France accentue cette **crise morale**. Le pacifisme se développe et **l'éducation morale** à l'école s'est considérablement modifiée. Le 'sermon' n'est plus de mise, certains comportements sociaux et citoyens sont mis en avant. Et puis cette éducation morale semble également diminuer au profit de **l'épanouissement** de l'enfant. A. Prost⁵⁰ dans son chapitre sur 'la famille et l'enfant' s'interroge sur l'évolution des pratiques éducatives. À partir d'une enquête menée par la revue 'Confidences', en 1938, il constate une évolution vers une nouvelle éducation, plus maternelle, moins répressive, plus fondée sur des rapports d'amour et de confiance. Pourquoi un tel changement ? Il avance l'idée suivante :

« Les morts de la guerre de 1914 d'une part, le recul de la mortalité infantile, d'autre part, avaient donné du prix à la vie des enfants. »⁵¹

Le développement de la psychologie et de la psychanalyse amène une nouvelle connaissance de l'enfance qui commence peut-être, à être vulgarisée, au moins dans les classes moyennes. À cela s'ajoute cette nouvelle image de l'enfant, être fragile et spontané, dont l'adulte a en charge d'assurer le développement et l'épanouissement de la personnalité.

Des mutations sociologiques s'effectuent en profondeur et passent peut-être dans un premier temps inaperçues : le recensement de 1931 voit pour la première fois la population urbaine l'emporter sur la population rurale. Même si la France reste encore une société profondément rurale, le développement de l'urbanisation à la périphérie des villes, pose peut être des problèmes à l'école, d'effectif et de discipline (mais le seul exemple de Sainte-Savine, ne nous permet pas de généraliser).

Ce qui se passe sur le plan politique semble également se produire sur le **plan pédagogique**. Les instructions de 1887 qui organisent l'enseignement dans l'école républicaine sont un '*monument*' que les instructions de 1923 réactualisent et rénovent sans en changer la structure, sans en changer l'esprit et pourtant en y apportant des ouvertures non négligeables.

Il en est de même pour la réactualisation de 1938. Il y a, à notre avis, des ajouts de taille qui devraient modifier la pédagogie, mais rien de ce qui était énoncé auparavant n'est réellement désavoué, ce qui donne à ces instructions cet aspect si contradictoire. Là aussi pourquoi est-ce si difficile de changer ? Alors même que des courants novateurs traversent l'école ?

Dans cette période de crise latente, ne serait-ce pas la société tout entière qui se cramponne à son école d'un autre temps, comme son armée derrière la ligne Maginot ?

⁴⁹ cité par J. OZOUF, *Nous les maîtres d'école*, Gallimard, p 9

⁵⁰ A. PROST, *L'enseignement et l'éducation en France, L'école et la famille dans une société en mutation, 1930-1980*, Nouvelle librairie de France, Baume-les-dames, 1982, p 113-147

⁵¹ A. PROST, *Ibidem*, p 133

2.3 LES COURANTS NOVATEURS ET CÉLESTIN FREINET

Les années 1920 à 1930 sont très fécondes, sur le plan international, en concepts et mouvements pédagogiques nouveaux. Avant d'aborder le courant novateur qui nous intéressera plus particulièrement, à savoir celui impulsé par Célestin Freinet, nous essaierons de voir comment un certain nombre de théories ont pu influencer ce dernier. En effet, celui-ci nous a semblé moins un théoricien, qu'un adaptateur de génie de ces nouvelles connaissances à la pratique de la classe. En plus de son engagement politique, il s'est nourri de l'histoire de la pédagogie, il s'est ouvert largement à toutes les idées novatrices de son époque. Il a longtemps consacré une rubrique pédagogique dans la revue de *l'École Émancipée*, à tous les courants novateurs et aux grands pédagogues de son époque qu'il connaissait parfaitement.

2.3.1 Les idées nouvelles en pédagogie

Quels ont été les grands courants qui ont pu influencer Célestin Freinet ? Luc Bruliard et Gérald Schlemminger regroupent ces différentes théories autour de grands paradigmes⁵².

a. Le paradigme puérocentrique se situe dans la ligne des idées rousseauistes. Le concept-clé est le suivant, il faut « partir de l'enfant », un autre concept en découle, celui « d'éducation naturelle ». Dans cette ligne on trouve, entre autres, **Pestalozzi, J. Dewey, Steiner...**

b. Les paradigmes de la pédagogie scientifique (ou le rationalisme scientifique en pédagogie), se caractérise par une démarche méthodologique très rigoureuse avec des travaux pointus d'évaluation de paramètres psychopédagogiques. Le but est d'observer des faits éducationnels (ex : **Binet**). Le concept-clé est constitué par « *les méthodes actives* » (**A. Ferrière**). L'expérience, l'activité manuelle et pratique sont au centre de ce paradigme. Les spécialistes des méthodes actives ont souvent une formation de médecin ou de psychologue et se retrouvent surtout dans le mouvement de l'« *Éducation Nouvelle* ». Notons également dans cette mouvance l'émergence d'un certain nombre de méthodes :

- la méthode **d'O. Decroly** (implication de l'enfant dans le rapport social et méthode globale de l'apprentissage de la lecture).
- la méthode de **M. Montessori** qui consiste en la construction de matériel pédagogique adapté aux enfants.
- La méthode de **R. Cousinet** qui organise le travail libre par groupe et propose un travail coopératif.
- La méthode des projets de **J. Dewey** qui engage l'enfant dans une activité continue, à partir de situations authentiques.
- Le plan **Dalton** qui organise le travail scolaire par contrat individuel à partir des programmes de l'école traditionnelle.
- La méthode **Winnetka** consiste en une auto-instruction par exercices individuels programmés (fiches autocorrectives).

Ces deux paradigmes qui souvent se réunissent sont à la base de la pédagogie moderne, élaborée au début du siècle.

⁵² L. BRULIARD et G. SCHLEMMINGER, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, L'harmattan, 1996, p. 89-115

c. **Le paradigme comportementaliste** se situe dans la lignée de la psychologie expérimentale et plus particulièrement le béhaviorisme, avec les travaux de **Watson, Pavlov**, puis ceux de **Skinner**. Des applications portent sur les modifications du comportement, sur les procédés d'enseignement programmé.

d. **Le paradigme constructiviste** s'oppose au précédent. L'apprentissage ne s'explique pas par un conditionnement mais par une réorganisation, une reconstruction perceptive due à l'activité du sujet sur son milieu (**J. Piaget**). Ce concept génèrera des travaux sur les différents types d'apprentissage.

e. **Le paradigme psychanalytique** insiste sur les aspects affectifs et relationnels de l'enfant. Elle s'instaure dans la pédagogie non directive (**A.S. Neill**), dans la pédagogie institutionnelle (**F. Oury, A. Vasquez**). Elle s'inspire aussi du modèle psychothérapeutique de **C.R. Rogers** avec les concepts d'« authenticité » et de « compréhension empathique » et fait déplacer la relation duelle maître/élèves par l'institution de systèmes de médiation dans la vie de la classe (définition de rôles, de statuts, de lois et d'un conseil, lieu de parole et de prise de décisions).

2.3.2 Célestin Freinet : éléments de biographie

Dans la profusion des ouvrages sur Célestin Freinet, dans ses propres écrits et ceux de sa femme Élise, nous ne retiendrons que certains aspects qui nous ont semblé importants pour comprendre notre propos, à savoir : qu'est-ce qui a pu attirer, séduire deux instituteurs « ordinaires », aimant leur métier, curieux d'esprit, vers la pédagogie de Célestin Freinet ?

Il y a l'homme bien sûr, dont il faut dire quelques mots.

Né à Gars en 1896, **Célestin Freinet**, instituteur en formation, n'aura guère le temps de finir son temps à l'École Normale et c'est un jeune aspirant de 19 ans qui arrive au front en 1916, avec une quarantaine d'hommes sous ses ordres. Là, il découvre non seulement l'horreur de la guerre, mais aussi l'abus de pouvoir des chefs militaires, et parfois leur incompétence et leur bêtise. Il écrit dans ses notes de guerre :

« Jeudi 16 mars (1916). Aujourd'hui, manœuvre de bataillon, intéressante par l'idée, mais idiote par l'exécution. Le lieutenant, chasseur, grand et vaniteux, tout à fait nul. »⁵³

Le front, c'est l'expérience aussi de l'injustice face aux risques mortels de la guerre, ceux qui ont du piston arrivent à se 'planquer' :

« 10 juillet 1917. La guerre devient dégoûtante à cause de la trop grande injustice (...). Il résulte de tout ça que tous ceux qui étaient bien de famille se sont cavallés et qu'il ne reste pour se battre, tant officiers que soldats, que ceux qui n'ont ni argent, ni influence. »⁵⁴

Il est gravement blessé au poumon en 1917 et ne reprendra son métier qu'après quatre ans de convalescence difficile et une invalidité à 70%. Cette expérience de la guerre sera fondamentale dans le parcours politique et intellectuel de C. Freinet, jeune instituteur idéaliste, profondément humaniste, choqué par la guerre ; son engagement politique sera l'illustration de cet idéal : proche du mouvement pacifiste, un temps du parti communiste, c'est un militant syndicaliste de la Fédération Unitaire de l'Enseignement (majoritairement anarcho-syndicaliste) ; il se sent du côté des gens simples du peuple et il aspirera au développement d'une « école populaire ».

⁵³ C. FREINET, *Touché, souvenir d'un blessé de guerre*, cité par H. PEYRONIE, *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, Hachette éducation, 1999, p 14

⁵⁴ Ibidem

Ainsi, son souci constant sera d'ordre pédagogique en même temps que politique. Au sein du syndicat, c'est un adhérent qui participera peu aux joutes entre les différentes tendances. Et les articles qu'il écrit dans *L'École Émancipée* (revue syndicale), sont surtout des articles pédagogiques. Il sera influencé par le courant libertaire en éducation ; ainsi lorsqu'il relate l'expérience de Paul Robin, fondateur de l'orphelinat de Cempuis dans l'Oise, voici ce qu'il en dit : « *une éducation, enfin, non seulement neutre, mais résolument pacifiste, internationaliste, prolétarienne.* »⁵⁵

La voix altérée, il prend son premier poste en 1920 à **Bar-sur-Loup**. Sa fragilité physique (il ne peut parler longtemps), ses idées politiques, son intérêt pour les pédagogues qu'il a lus pour se préparer au concours d'inspecteur (envisagé un temps au cas où il n'arriverait pas à faire classe), le pousse vers la recherche pédagogique.

Il n'aura de cesse de chercher à faire la classe « **autrement** ». Rompre avec l'enseignement dogmatique, l'école ennuyeuse ... Pour que l'école ait du sens, qu'elle intéresse les élèves, il voudrait que la vie même des enfants, que leur environnement, soient au centre du travail scolaire.

Il cherche, il étudie tous les mouvements d'éducation nouvelle sur le plan international. Il étudie les grands pédagogues de son époque. On le voit participer dès 1923, au congrès de la *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle*, dont la branche française deviendra en 1929 le **GFEN** (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Le congrès a lieu à Territet-Montreux, où il rencontre notamment **Adolphe Ferrière** dont le livre « *L'école active* » a été une de ses premières références. Voici ce qu'il note à cette époque : « *Il se fait des choses un peu partout ; mais, moi, dans mon village, que puis-je faire ?* »

Il visite des écoles en Allemagne, en Union Soviétique (où il rencontre des pédagogues dans le plein bouillonnement d'une révolution russe encore jeune et imaginative), en Suisse... Il s'inspire de ces expériences pour repenser la pédagogie et en s'appuyant sur ses propres pratiques de terrain, il innove...

2.3.3 Repères historiques pour un parcours pédagogique

Ce n'est pas ici le lieu d'entreprendre une biographie détaillée, nous noterons cependant quelques repères qui nous permettent de suivre le passage des idées aux actes et aux innovations pédagogiques, en même temps que le passage d'une simple coopérative de production à un véritable mouvement pédagogique de renommée internationale.

- **En 1920**, après une longue convalescence due à sa grave blessure de guerre de 1917, Célestin Freinet est nommé à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes). Dans une série d'articles de la revue syndicale *l'École Émancipée*, il met en question l'école dogmatique qui a conditionné les peuples européens au nationalisme guerrier ayant conduit à la Grande Guerre. Il pose notamment cette question qui restera pour lui fondamentale : « **Comment rattacher l'école à la vie ?** » Il s'intéresse à tous ceux qui tentent de transformer la pédagogie et voyage en Allemagne, Suisse et URSS. Avec sa classe, il pratique des « classes promenades » permettant aux enfants de mieux comprendre leur milieu (ces pratiques seront encouragées par les Instructions Officielles de 1923). Il est conscient que le compte rendu rédigé en classe et les récits apportés par les enfants méritent davantage que l'écriture au tableau noir et la copie sur chaque cahier.

⁵⁵ C. FREINET, article de la revue syndicale : *L'Internationale de l'enseignement*, 1927, cité par H. PEYRONIE, *Célestin Freinet*, op. cité, p 24

- **En 1924**, il introduit une petite imprimerie qui permet à ses élèves de tirer de nombreux exemplaires du texte du jour. Chacun en garde un dans son « livre de vie ».
- **En 1925**, ces imprimés sont échangés avec une classe de Villeurbanne.
- **En 1926**, plusieurs collègues introduisent l'imprimerie dans leur classe. C'est le début d'une véritable correspondance avec une autre classe (pour Freinet, ce sera une classe bretonne). On échange, en plus des imprimés, des lettres individuelles et des colis. Les collègues intéressés participent au bulletin « *L'Imprimerie à l'École* ».
- **En 1927**, comme les « imprimeurs » deviennent sans cesse plus nombreux, ils ne peuvent plus envoyer leurs imprimés à toutes les autres classes et créent « *La Gerbe* », regroupant des textes venus de toutes les classes participantes.
- **En 1928**, le groupe coopératif de L'Imprimerie à l'École fusionne avec la Cinémathèque Coopérative de l'Enseignement Laïc pour former la **Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL)** qui s'intéressera également aux films, aux disques, à la radio. Freinet est nommé à Saint-Paul de Vence.
- **En 1932**, est créée la revue documentaire pour enfants « *Bibliothèque de Travail* » (BT), le bulletin devient une revue appelée « *L'Éducateur Prolétarien* ». La coopérative édite des fichiers autocorrectifs, inspirés des expériences américaines de Dalton et Washburne.
- **En 1933**, Freinet est victime d'une cabale locale et nationale orchestrée par l'Action Française de Charles Maurras. L'administration l'oblige à se mettre en congé, puis le déplace d'office. Il bénéficie néanmoins du soutien syndical et de nombreux intellectuels. Il décide de construire et d'ouvrir à Vence sa propre école.
- **En 1935**, il ouvre son école mixte avec internat. L'administration tente de l'en empêcher, mais sera déboutée en 1936. Pendant la guerre d'Espagne, Freinet accueille des enfants réfugiés espagnols.
- **En 1939**, L'Éducateur doit abandonner son adjectif « prolétarien » mais la censure ne cesse de s'exercer sur des articles purement pédagogiques. En mars 1940, Freinet est arrêté et interné. Il ne sera libéré qu'en octobre 1941 et rejoint sa famille à Vallouise (Hautes-Alpes).
- **En 1944**, il prend le maquis et devient membre du Comité Départemental de Libération de Gap.
- **En 1945**, il redémarre son mouvement, puis son école de Vence. En 1946, la CEL s'installe à Cannes.
- **En 1947**, est créé un mouvement pédagogique à côté de la coopérative d'édition CEL : l'ICEM (*Institut Coopératif de l'École Moderne*) auxquels il consacrera l'essentiel du reste de sa vie.
- **De 1950 à 1953**, après quelques rumeurs calomnieuses sur son comportement pendant la guerre, Freinet devra faire face à des attaques violentes du Parti Communiste, auquel il appartenait depuis 1926, contre sa pédagogie, son mouvement et sa coopérative.
- **En 1957**, création de la **FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne)** qui témoigne du rayonnement de sa pédagogie sur le plan international.
- **En 1964**, l'école Freinet devient officiellement « école expérimentale ».
- **En 1966**, Célestin Freinet meurt à Vence le 8 octobre.

Nous retiendrons, particulièrement deux points dans l'action pédagogique de C. Freinet :

. **L'adaptation des théories de la pédagogie nouvelle à la pratique** de la classe ordinaire, c'est-à-dire, l'élaboration d'outils pédagogiques qui impliquent d'autres relations au savoir, d'autres conceptions des apprentissages, d'autres rapports 'maître / élèves'.

. **L'aspect coopératif** du mouvement, c'est-à-dire, les liens horizontaux qui se créent entre les instituteurs de base et qui font la richesse des échanges et de la recherche constante à partir d'une réalité de terrain. C'est peut-être là que sont les ingrédients de la réussite de ce mouvement qui fut un temps, une pédagogie 'vivante', car constamment en marche, en prise directe avec la vie, non entravée par une structure rigide.

Mais quelle est **l'influence** de Célestin Freinet sur l'école primaire publique entre les deux guerres ?

On peut dire que, dans cette école républicaine de la III^{ème} république très monolithique, elle est très faible. Mais à notre sens, il est représentatif de ce courant novateur qui traverse l'école, depuis la première guerre mondiale, de façon ténue et marginale tout d'abord, puis de façon plus importante après 1932. Ses effectifs progressent de 350 en 1933 à plus de 600, en 1938.⁵⁶ Dans l'affaire de Saint Paul de Vence, il acquiert une certaine notoriété qui trouve, plus tard, un écho au moment du Front Populaire. Mais c'est surtout après la guerre de quarante que ses idées se développeront, par le biais de son mouvement pédagogique l'ICEM.

Bien que très minoritaire, le mouvement impulsé par Célestin Freinet, ne serait-il pas alors, l'expression d'une remise en question d'une école bousculée par ses contradictions ? Et n'apportait-il pas avec ses idées quelques réponses aux questions qui se posent à l'école, à la société ?

⁵⁶ L. BRULIARD et G. SCHLEMMINGER, *Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt*, L'Harmattan, Langres, 1996, p 83

3 LE CHOC DE LA GUERRE, D'UNE PÉDAGOGIE À L'AUTRE

Une guerre a des conséquences matérielles évidentes, dans les destructions qu'elle provoque, les malheurs et les difficultés de vie qu'elle engendre, mais elle peut avoir, aussi, des conséquences psychologiques qui sont moins perceptibles dans l'évolution des mentalités, et pour ce qui nous occupe, dans l'évolution d'une carrière.

3.1 LE CHOC DE LA GUERRE ET LES DIFFICULTÉS DE VIE (1939-45)

Lors de la déclaration de guerre, Pierre Fort est mobilisé le 24 août 1939, alors qu'Henriette vient juste d'accoucher d'un petit Jacques. En 1940, Pierre est fait prisonnier et restera en stalag jusqu'en 1945. Henriette se retrouve donc seule avec un bébé de 11 mois lorsque survient l'exode. Avec sa mère et son petit garçon, elle part sur les routes pour se réfugier chez son grand-père paternel qui habite à Verpillères-sur-Ource.

« Là, on est resté trois jours mais comme on a vu qu'on dérangeait, alors, on est repartis jusqu'à Autun...puis on est revenu. »

Au retour, à Troyes,

« Toute l'avenue du 1^{er} mai était bombardée. La maison de ma mère à Troyes (l'école J. Ferry) était occupée par les Allemands. La plupart des écoles aussi. Mais à Fontaine-les-Grès, il n'y avait plus d'Allemands à l'école, ils étaient partis en laissant tout en chantier, ils avaient préféré s'installer dans les maisons des ouvriers de l'Usine « Doré », qui étaient beaucoup plus confortables, car il y avait l'eau courante et l'électricité, installées par l'usine. » raconte Henriette.

3.1.1 La classe pendant la guerre

Henriette réintègre donc son logement et l'école de Fontaine-les-Grès, ainsi que son poste d'institutrice. Elle prend la classe des grands qu'avait Pierre, plus difficile à tenir, pour ne pas mettre la jeune collègue remplaçante, en difficulté.

Pendant cette période de la guerre, l'inspecteur est passé trois fois :

- le 18 juin 1941
- le 1^{er} juillet 1942
- le 14 décembre 1943

Le rapport de l'inspecteur du 18 juin 1941 est très descriptif : il assiste à des exercices techniques de vocabulaire, de lecture (séance au cours de laquelle il ne constate « aucune amélioration »), une leçon d'histoire satisfaisante (« c'est un travail utile et bien conduit ») Son appréciation générale est la suivante :

« Mme Fort remplace son mari prisonnier dans cette classe de CEP. Elle a eu des difficultés avec quelques élèves que j'ai réprimandés, mais l'ensemble de son travail est sérieux. Sa préparation lui fournit des éléments appréciables, mais il s'agit de bien les assimiler pour que la présentation reste claire et précise. Dominer la matière à enseigner et ne pas se laisser dominer par elle. »⁵⁷

Être seule, avec un enfant en bas-âge, avec une classe difficile, on dirait que le 'cœur n'y est plus'. Il s'agit du même inspecteur qui était si élogieux devant les activités

⁵⁷ Bulletin d'inspection d'H. FORT du 18 06 1941

dirigées réalisées par Pierre Fort en 1938. Le propos est distancié, convenu... Peut-être que là aussi, le cœur n'y est pas. L'année suivante, le 1^{er} juillet 1942, l'inspecteur passe à nouveau, mais cette fois, il ne fait aucun rapport. (Il semblerait que cet inspecteur se soit fait renvoyer pour ses idées, mais nous n'en avons aucune preuve.)

Le 14 décembre 1943, c'est un nouvel inspecteur qui passe. Son rapport est extrêmement court, presque en style télégraphique. L'appréciation générale reprend les éléments du rapport de 1941 :

« Mme Fort est à complimenter. Mme Fort dirige l'école en l'absence de son mari prisonnier. Elle a conservé la classe des grands bien que ses préférences et ses aptitudes l'auraient portée à diriger la classe des petits. Bonne impression d'ensemble »⁵⁸

Trois visites en trois ans, mais, jamais il n'y a de note. Plus étrange, la 2^{ème} visite ne donne lieu à aucun rapport. Comment expliquer ces faits ? S'agit-il d'une directive ? Ou bien, d'un désaccord tacite qu'exprime l'inspecteur à l'encontre du gouvernement de Vichy qui a jeté l'opprobre sur le corps enseignant, rendu en partie responsable de la défaite ? Est-ce là une prise de distance avec les nouveaux textes qui réorganisent l'enseignement primaire élémentaire ?

a) Le nouveau contexte de l'école

N'oublions pas, les mesures de rétorsion à l'égard des enseignants ; entre autre, la loi du 15 octobre 1940 qui a entraîné la dissolution des syndicats, en particulier celui du syndicat national des instituteurs. Les syndicats sont remplacés par des associations de fonctionnaires contrôlées par l'État où toute action politique est interdite.

N'oublions pas le nouveau contexte de l'école et en 1940, Jérôme Carcopino avait présenté les nouveaux textes qui réorganisaient l'enseignement primaire élémentaire, de la manière suivante :

Monsieur le Maréchal,

Les circonstances que nous venons de traverser ont démontré l'impérieuse nécessité de renouveler l'esprit de l'enseignement primaire public, d'en faire un enseignement profondément national, adapté aux besoins des autres ordres d'enseignement, aux réalités de la grande et de la petite patrie et s'inspirant des principes sur lesquels repose l'Etat français.

On ne parle plus de nation, mais de grande patrie (Vaterland) et de petite patrie (Heimat). Comment ne pas être choqué par ces concepts empruntés à l'Allemagne ? Est-ce cela ? Et puis la négation de tous les principes novateurs, le retour à l'apologie de la ruralité, à une morale d'un autre âge, culpabilisante et rétrograde, à une idéologie réactionnaire, éloignée de l'esprit républicain ?

« Il fallait chanter les chants de Vichy, explique Henriette. Faire des leçons de morale patriotique... Ces chants étaient au certificat d'étude, alors on était bien obligé ! » ... et Henriette entonne en riant, quelques mesures de « Maréchal, nous voilà... »

« et puis la classe des grands était dure, je n'avais plus l'habitude, il fallait toujours faire la discipline. »

Et puis la vie est difficile pour tous :

⁵⁸ Bulletin d'inspection d'H. FORT du 01 07 1942

« On manquait de viande, de légumes, on ramassait des marrons qu'on vendait à l'industrie pharmaceutique, ou bien, quand ils étaient bien secs, en les fendant on pouvait les utiliser pour se chauffer, en les mettant dans le poêle.

Même les enfants de l'école sont sollicités dans les moments difficiles.

« Un jour, on a reçu l'ordre de l'inspection d'aller ramasser les doryphores dans les champs avec les élèves. »

Comment faire son métier dans un tel cadre ?

b) La classe de la routine et de la discipline

Nous avons à notre disposition, une nouvelle source, constituée par les **cahiers de roulement** de cette époque, qu'Henriette Fort a, par la suite, donnés au musée de l'éducation de l'Aube.

Ce sont des cahiers qui représentaient en quelques sortes une synthèse des cahiers du jour des élèves de la classe : à tour de rôle, chaque jour, un élève faisait sur le cahier de roulement les exercices écrits que les autres faisaient sur leur cahier du jour personnel. Il y avait un cahier de roulement par cours. Ainsi, lorsque l'inspecteur passait, il pouvait voir rapidement, à la fois les exercices qui étaient proposés, mais aussi le niveau des élèves, puisqu'ils y écrivaient tous à leur tour. Ces cahiers étaient une sorte de 'mouchard' du travail écrit effectué dans la classe. Bien qu'ils ne nous donnent aucune indication sur la manière dont les leçons étaient effectuées, qu'ils ne concernent pas les leçons d'histoire, géographie, sciences, nous avons pu en tirer quelques renseignements.

Nous avons observé un cahier du CM2, allant du 5 novembre 1943 au 7 février 1944. On est d'abord frappé par les écritures serrées, le peu d'aération dans la disposition des textes. *« On devait faire des économies de cahiers, car nous en avions peu, alors, on serrait, on serrait, on utilisait la moindre ligne. »* explique Henriette. *« car, on ne pouvait acheter les cahiers qu'avec des 'points cahier'. »*

La répartition des exercices est la suivante :

Sur 43 jours de classe et 57 exercices, on trouve :

- en français :
 - . 18 dictées
 - . 10 exercices de grammaire
 - . 9 exercices d'écriture
 - . 6 rédactions
- en calcul :
 - . 9 exercices dont 8 problèmes
- en éducation morale : 5 phrases de morale support de la leçon

On notera la prédominance des exercices de français, surtout les dictées, l'écriture et la grammaire orientée vers la maîtrise de l'orthographe, et pas forcément au service de l'expression écrite. Il serait trop long de détailler la nature des exercices proposés, mais on a l'impression d'être dans une pédagogie de l'exercice en conformité avec ce qu'il y a de plus traditionnel, au détriment du sens et de l'activité des élèves.

« C'était la routine, ce n'était pas intéressant...et puis, j'étais obligée de les 'visser', bien sûr, les élèves turbulents, ceux qui étaient en difficulté, ils supportaient mal de ne pas bouger ; ça les ennuyait et moi aussi. »

c) La morale sous Vichy

Et puis, quel intérêt mettre dans la leçon lorsqu'il faut commenter les phrases de morale imposée par Vichy. Il nous faut en citer quelques-unes :

« Faisons notre devoir les uns et les autres, en toute conscience ; le salut de la France, que mettraient en danger nos discordes, sera la récompense de notre union. » Maréchal Pétain⁵⁹

« Les sentiments qui animent les armées victorieuses : élan patriotique, discipline, goût de l'effort, esprit de sacrifice, font aussi les grandes nations. » Maréchal Pétain⁶⁰

« Nous sommes un peuple qui se retrempe dans l'épreuve, qui se refait une âme, une volonté nouvelle. » Georges Clémenceau⁶¹

d) Le retour de l'espoir

On peut comparer avec le cahier de roulement de l'année suivante (qui va du 1^{er} décembre 1944, au 8 juin 1945). Les phrases de morale ont radicalement changé :

« Ce n'est pas assez de ne faire aucun mal, il faut encore faire tout le bien possible. » Fénelon⁶²

« C'est n'être bon à rien que n'être bon qu'à soi-même. » Mme de Staël⁶³

« J'ai fait un peu de bien, c'est mon meilleur ouvrage. » Voltaire⁶⁴

Et comme pour se donner du courage dans ces temps d'espérance, en attendant le retour de Pierre :

« Allez, rien n'est meilleur à l'âme que de faire une âme moins triste. » Verlaine⁶⁵

Et la pédagogie, elle aussi s'en porte mieux, comme ce sujet de rédaction proposé aux élèves :

« Répondant à l'appel de votre maître, vous lui avez remis un de vos livres pour les petits Alsaciens Lorrains. Exprimez en toute sincérité les sentiments que vous éprouvez en vous en séparant. »⁶⁶

La fin de la rédaction, rédigée par l'élève qui écrit sur le cahier de roulement, se termine ainsi : *« Ça m'a fait un peu de peine mais je me suis dit : ça ne fait rien puisque les petits Alsaciens Lorrains n'ont plus de livre. »*

La dictée du jour suivant est le texte même de la lettre qui leur a été envoyée :

Samedi 28 avril 1945

Une lettre de France

Chers petits amis de Lorraine et d'Alsace. Nous espérons que les livres d'images, les contes et les récits illustrés qui nous ont fait passer de si bonnes heures de détente, vous distrairont aussi en vous apportant un reflet de l'esprit et du cœur de la France.

Vivent l'Alsace et la Lorraine dans une France libre.⁶⁷

La vie a repris du sens et l'école, elle aussi, est dans la vie.

⁵⁹ Phrase de morale du 13 12 1943, sur le cahier de roulement, musée de l'éducation de l'Aube

⁶⁰ Phrase de morale du 10 01 1944, ibidem

⁶¹ Phrase de morale du 31 01 1944, ibidem

⁶² Phrase de morale du 24 04 1945, ibidem

⁶³ Phrase de morale du 30 04 1945, ibidem

⁶⁴ Phrase de morale du 01 05 1945, ibidem

⁶⁵ Phrase de morale du 07 05 1945, ibidem

⁶⁶ Sujet de rédaction proposé le 25 04 1945, sur le cahier de roulement

⁶⁷ Lettre du 28 05 1945, ibidem

3.1.2 Le retour de Pierre à Fontaine-les-Grès

Pierre revient le 7 juin 1945, il est donc resté 5 ans prisonnier en Allemagne. Dans les 'stalags' les prisonniers français se regroupaient par profession, les postiers, les cheminots ... et les instituteurs aussi. Ils se réunissaient régulièrement et échangeaient sur leur façon de faire la classe. C'est là qu'il rencontre des instituteurs qui pratiquaient la pédagogie Freinet. Pour lui, dans la difficulté de la détention, ces contacts sont enthousiasmants.

En rentrant de captivité, Pierre en parle avec Henriette : « *Ça pourrait être intéressant pour notre école, il faudrait qu'on s'informe* », « *On était prêt à se perfectionner, on était curieux.* », ajoute Henriette.

La vie scolaire reprend à Fontaine-les-Grès. Pierre réintègre la classe des grands et Henriette celle des petits, mais ils sont prêts à tout changer.

3.1.3 Des raisons explicites pour changer

Pourquoi à une période de sa vie change-t-on de parcours ? Quels sont les motifs qui vous poussent ? Certains sont explicites et c'est ceux-là que nous étudierons dans un premier temps.

- **Les difficultés du fils** : Jacques est un petit garçon élevé sans son père pendant 6 ans et qui, en 1946, se révèle être un petit écolier insupportable, qui fait tout pour se faire remarquer. « *Il faisait sans cesse des singeries. Dans la classe de 40 élèves, je l'avais mis au fond et je faisais semblant de ne pas le voir.* » C'est difficile d'être à la fois parent et enseignant... « *Mais avec la pédagogie Freinet, s'il est attiré par une activité, il pourra se faire remarquer utilement, car on trouve toujours, avec cette pédagogie une matière où l'enfant peut briller et être valorisé.* » C'est ce que pense Pierre. Il faut essayer.
- **L'envie de se perfectionner** : leur parcours professionnel avant guerre nous montrait Henriette et Pierre, déjà comme des enseignants curieux, passionnés par leur métier, essayant de mettre en place les innovations pédagogiques de 1923 (centrées sur l'activité de l'enfant) et surtout celles de 1938 (orientées vers des modes d'éducation plus libres) avec les activités dirigées. Pour Henriette, il semble que ces années de guerre l'aient menée à une saturation totale voire un rejet de la pédagogie traditionnelle.

Sans doute existe-t-il des raisons plus implicites de changer, que nous verrons plus loin. Mais le choc que peuvent représenter la guerre, la défaite, la captivité, l'occupation, la séparation, les privations, sont propices, à notre avis, à des prises de distance favorables aux remises en question.

3.2 LE CHANGEMENT PROGRESSIF DE PÉDAGOGIE

Comment s'est fait le changement de pédagogie ? Autour de quels principes ? En 1945, les lois de Vichy sur l'école primaire sont abrogées, et l'on en revient, à peu de choses près, à l'école primaire d'avant guerre avec l'illusion que c'est la meilleure. Mais toutes les contradictions que nous avons décrites y sont encore inscrites.

Pierre et Henriette Fort, eux, sont bien décidés à s'écarter des sentiers battus qu'ils connaissent bien, sortir de ces contradictions, aller vers un enseignement différent, plus efficace ou du moins essayer, mais avant, il faut se renseigner, se former pour appliquer ensuite.

3.2.1 La reprise du travail

En maîtres sérieux et aguerris, ils ne changent pas tout du jour au lendemain ; il faut d'abord se réinstaller.

a) Pour Henriette

Elle doit reprendre contact avec la classe des petits (les CP et CE) qu'elle n'a pas eu depuis six ans ; elle est enceinte de son deuxième enfant et c'est une maîtresse encore traditionnelle que l'inspecteur ne tarde pas à venir voir, le 4 février 1946.

C'est un nouvel inspecteur, et nous avons relevé ses critères pédagogiques, c'est-à-dire, ce qui lui semble bien et quels sont les conseils qu'il donne.

*« Les cahiers sont **propres** et on sent une maîtresse expérimentée.*

« Il faudrait cependant, dès le CP, prévoir un enseignement méthodique de l'écriture. Que les enfants apprennent à tracer toutes les lettres en respectant pleins et déliés. »

« Au CP, un peu de copie d'après un texte serait utile. »

*« Lecture : De bons **mécanismes** mais un peu bas au CE.*

« Calcul : ... multiplier les exercices de composition et de décomposition des nombres et cela de façon concrète »

*« On récite **en articulant** et en nuancant très bien les textes. »⁶⁸*

L'inspecteur est très satisfait de cet enseignement traditionnel, et l'appréciation générale est la suivante (avec ½ point en plus) :

*« Maîtresse énergique et active ; enseignement simple, concret et qui donne de bons résultats. Classe **parfaitement disciplinée** où l'on travaille avec ardeur. Mme Fort a d'autant plus de mérite qu'elle va prendre incessamment un congé. Je la félicite de son courage professionnel. C'est bien. »⁶⁹*

On le voit, l'inspecteur met l'accent sur les points les plus liés à la tradition, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre : la propreté des cahiers, la belle écriture, la copie, les mécanismes, l'enseignement concret, la lecture à voix bien haute, la récitation bien articulée... et bien sûr la discipline. Pas un mot pour encourager les pratiques innovantes.

On voit aussi comme Henriette a retrouvé son dynamisme et son énergie !

b) Pour Pierre

Il faut renouer avec le métier, reprendre son poste de directeur et la classe des grands. Lui aussi reprend un enseignement traditionnel, mais déjà il y a des signes de changement. Dans cette année 46-47, la première nouveauté que lui et Henriette introduisent, c'est l'expression libre de l'enfant avec *le texte libre*, que l'on polycopie avec un procédé à base d'argile. Ce sera ensuite le limographe, puis, perfectionnement suprême, l'imprimerie.

L'inspecteur vient le voir à la rentrée suivante, le 27 novembre 1947. Les critères de l'inspecteur (puisque c'est le même) n'ont pas changé :

*« Cahiers **propres** sans être beaux. Quelques mauvaises écritures les déparent. »*

« Il faut améliorer beaucoup le niveau en orthographe, chez les garçons. »

*« Lecture au CM : c'est assez **haut**, mais il faut améliorer l'expression. »*

*« Le CM est **bien pris en main**. »*

⁶⁸ Bulletin d'inspection de Henriette Fort du 04 02 1946.

⁶⁹ Ibidem

« pour les *quelques retardés*, le salut résidera dans la *mécanisation* à outrance (sic) »⁷⁰. On notera au passage la considération et la pédagogie préconisée pour les enfants en difficulté.

Quelques petits écarts par rapport à la norme sont cependant notés :

« ...il faut mieux en géographie **respecter le programme du CM** »

« Un groupe s'occupe d'imprimerie, les élèves paraissent d'ailleurs assez habiles. »

L'inspecteur, à ce sujet ne donne d'ailleurs pas son avis. Pourtant Pierre faisant du travail de groupe, répond aux directives de 1938 sur les activités dirigées. Mais, l'ambiance de la classe, le savoir-faire du maître impressionnent l'inspecteur :

« Chez les grands **la classe vibrante** est dirigée avec **discernement** par le maître. »

Et l'appréciation générale est la suivante :

« M. Fort est un maître travailleur, énergique et vivant. Le niveau de la classe est bon. Mes compliments. »

Pierre Fort est encore perçu comme un maître respectant la tradition, sa note est augmentée d'un point (ce qui est beaucoup). Il a 16 comme Henriette, ce qui, après 15 ans de carrière est très bien.

3.2.2 S'informer, se former et appliquer

Mais, pour tous les deux, répondre aux critères de l'inspecteur n'est pas le plus important ; ils sont prêts à se lancer dans l'aventure, mais avant, il faut s'informer.

Ils cherchent des contacts dans l'Aube et en trouvent : Louis Bon enseignait pendant la guerre à l'école primaire de Moussey avec les méthodes Freinet, il y a également Maurice Beaugrand à Grange Lévêque, Pierre Guérin à Sainte-Savine, Bersol à l'école Charles Baltet à Troyes... et d'autres bientôt. Par le biais des collègues 'Freinet', on s'informe, on se forme : « C'était ça l'esprit Freinet : l'entraide, celui qui en savait plus aidait les autres . »

Des réunions entre instituteurs s'organisent, et pour mieux comprendre le fonctionnement de cette pédagogie nouvelle, le jeudi, le petit groupe allait dans la classe d'un collègue qui faisait venir ses élèves et faisait la classe devant les autres :

« Comme c'était chacun notre tour, on le faisait volontiers, après, on discutait, on se donnait des idées. On a énormément appris avec ce système. »

a) Premières applications et premiers outils

Avec l'introduction du texte libre, c'est un nouveau souffle qui rentre dans la classe.

« Tous les jours, il y avait quelqu'un qui avait quelque chose à raconter. On choisissait l'histoire qui intéressait le plus et il fallait que chacun puisse en avoir un exemplaire pour le garder dans son cahier. » explique Henriette.

Comment faire pour reproduire les textes des enfants ? D'abord, ça a été la *gélatine*, mais on ne pouvait avoir que 10 exemplaires nets, puis, ensuite ce fut le *limographe* qui a représenté un net progrès. C'est un stencil, sur lequel il y a soit un texte tapé à la machine, soit une illustration à la main, et que l'on place dans un cadre recouvert

⁷⁰ Bulletin d'inspection de Pierre Fort du 27 11 1947

d'un fin tissu ; on passe de l'encre avec un rouleau ; on obtient ainsi un négatif encre qui va pouvoir s'imprimer sur une bonne centaine de feuilles.

« On avait du mal avec les anciens procédés, mais à la fin de l'année 46, l'imprimerie est arrivée. On était tous émerveillés ! »

Avec une attache parisienne, on relie tous les textes pour former **le livre de vie**. On l'illustre avec toutes sortes de procédés (par exemple de la gravure sur lino, des dessins sur limographe, etc.)

b) La rencontre avec le mouvement

À Pâques 1947, pour la première fois, Pierre et Henriette, assistent au congrès à Dijon. C'est la première année que les enseignants 'Freinet' s'organisent en mouvement : l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne). Il faut dire que la CEL a connu un véritable essor juste après la guerre, avec une génération d'instituteurs qui, au-delà des clivages syndicaux, comme Pierre et Henriette est attirée par des pratiques pédagogiques novatrices.

« Ça nous a tellement plu qu'on s'est inscrit au stage national en août. »

C'est tout simplement l'enthousiasme. Ils ne rateront aucun congrès jusqu'à la fin de leur carrière et participeront aux stages d'été. En 1959, ils participeront à leur premier stage d'espéranto, (ce sera une nouvelle découverte et ils l'enseigneront bénévolement, avec la méthode Freinet, bien au-delà de leur départ en retraite.) Henriette raconte :

« Du 21 au 28 août 1947, c'était notre premier stage national d'été ; c'était à Cannes. Freinet qui habitait à côté, dirigeait le stage. Il y avait des instituteurs qui venaient de toute la France, tout le monde apportait des travaux d'élèves, parlait de sa classe, racontait ses succès, mais aussi, ses échecs. C'était formidable ! On a vu qu'il y avait moyen de faire autrement, surtout avec les élèves en difficulté et les élèves turbulents. »

La classe préconisée ici est en effet différente. Ce n'est plus la classe des « bras croisés », où il faut se taire, ne pas bouger, écouter et enregistrer, où c'est le maître qui parle, où l'élève doit répéter mécaniquement, ne parler que pour répondre à ce que la maître demande.

« Freinet disait que c'était la pédagogie de ' l'utilisation de la salive du maître'. On ne cherchait pas à savoir si l'enfant avait des idées propres, s'il était capable d'inventer, de créer ».

Mais, C. Freinet enseigne la prudence aux nouveaux venus : « Ne lâchez pas les mains si vous n'avez pas les pieds assurés ! »

« Il nous conseillait de ne changer de pédagogie que petit à petit, et de ne pas forcément tout changer. C'est pour ça que, tout au début, je n'ai pas changé ma méthode de lecture ; je faisais du texte libre en plus. Puis, j'ai compris comment utiliser les textes des enfants pour apprendre à lire et c'est devenu passionnant, chaque année, c'était différent. »

Il n'y a pas d'application rigide, chacun cherche, trouve ses propres marques à partir de principes généraux. La personnalité, la richesse de chacun est prise en compte.

« Chacun avait son point fort, Louis Bersol, dans son CP obtenait des résultats formidables en mathématiques. Chez Beaugrand, c'était la peinture et la musique.

Pierre Guérin est devenu très fort en sciences et en audiovisuel , c'est lui qui après s'est occupé des BT son. »

Ces rencontres sont riches d'enseignements. Il y a des expositions de travaux réalisés dans les classes, on peut échanger, demander des explications, sentir ce qui plaît, ce que l'on pourrait réaliser soi-même. On rencontre aussi des instituteurs comme vous, qui ont parfois les mêmes questions (ou des réponses) avec lesquels, on se sent en affinité. C'est alors l'occasion de se choisir une classe de correspondants à l'autre bout de la France et d'ébaucher au cours du stage, les grandes lignes d'un projet que l'on mènera l'année suivante. Les premiers correspondants d'Henriette et de Pierre seront des Bretons.

c) **La correspondance scolaire**

C'est l'application logique suivante, car si l'on écrit des textes, qu'on les imprime pour soi, c'est encore mieux si on les envoie à d'autres enfants qui, comme vous, ont des idées, des émotions, des expériences et qui plus est, habitent dans un autre coin de France. Écrire, produire prend alors pour l'enfant plus de sens encore, d'autant plus qu'il reçoit une réponse, à la fois personnelle et collective. En effet, la correspondance scolaire s'établit à un double niveau :

- **Le niveau individuel**, chaque enfant correspond individuellement avec un autre enfant, à qui il envoie des lettres personnelles. L'enfant alors écrit ce qu'il veut, le maître ne corrige que l'orthographe.
- **Le niveau collectif**, c'est toute la classe qui envoie un travail sur un thème donné, à la classe des correspondants. Ce travail peut se présenter sous différentes formes (par ex : sous la forme d'un album ou d'une grande lettre collective, ou d'un enregistrement, etc.) et est dirigé par le maître. Bien sûr, on envoie également tous les textes imprimés de la classe, au fur et à mesure et on en reçoit autant.

La classe est ainsi lancée dans une dynamique d'écriture et de lecture, simplement par l'introduction de ces deux nouvelles techniques. Cette nouvelle façon de faire va impliquer d'autres changements dans la manière d'enseigner, mais aussi d'autres fonctionnement pour la classe : à raison de deux envois par semaine (les feuilles des textes et les lettres d'une part mais aussi un colis d'autre part), il faut trouver de l'argent pour payer les frais postaux, puis ensuite, si l'on veut rencontrer les correspondants, il faudra trouver des fonds pour financer, en partie, le voyage. Toute cette gestion sera prise en charge par les enfants par le biais de la coopérative scolaire forcément très active.

Il nous faut ici comprendre quels étaient les grands principes qui fondaient la pédagogie de C. Freinet et de l'École Moderne.

3.3 LES GRANDES LIGNES DE LA PÉDAGOGIE FREINET

Les principes d'enseignement se fondent sur une autre conception de l'élève pris dans les rapports sociaux que génère la classe et une autre conception des apprentissages.

3.3.1 Enseigner autrement

Il y a au départ, une autre conception de l'enfant ; ce n'est pas une boîte à remplir de gré ou de force ; c'est un être humain en devenir, à respecter comme tel, à éduquer en futur citoyen, à la responsabilité et à l'autonomie, avec des valeurs d'entraide et de solidarité. Quoi de plus judicieux, de plus efficace, sur le plan pédagogique, que de partir

des centres d'intérêt de l'enfant et de le rendre acteur, auteur, chaque fois que cela est possible ?

D'autre part l'enfant est déjà intégré à la petite société que constitue la classe. La pratique pédagogique sera donc, basée sur **l'échange** et la **communication** entre enfants, entre adultes et enfants, mais aussi entre adultes du mouvement.

Célestin Freinet organisera son action autour des quatre options suivantes :

- ***Le respect de l'enfant en tant que personne***, de son expression spontanée, orale, écrite, de sa créativité dans tous les domaines (y compris artistique), ce qui implique pour l'enseignant le devoir de respecter la personnalité de chacun et d'aider l'enfant à devenir un adulte autonome et responsable. L'enfant est au centre des processus d'enseignement.
- ***La primauté des outils et des techniques pédagogiques***. Puisqu'il s'agit de mettre les enfants en situation de *faire*, ces outils seront à utiliser par les enfants eux-mêmes (imprimerie, fichiers, limographe, magnétophone, appareil photo, BT, etc.). Ces outils induisent un autre rapport au savoir ainsi qu'une autre place pour l'élève et pour le maître.
- ***La coopération*** au sein de la classe, dans le travail, dans la gestion du quotidien (conflit, argent, projets...) avec des rôles sociaux de responsabilité (président, trésorier de la coopérative, etc.) et de vrais pouvoirs de décision (participation à l'organisation de la classe, choix des projets). «*On prépare la démocratie par la démocratie à l'école.*» dira Freinet⁷¹.
- ***Une autre conception des apprentissages*** : chaque enfant a son rythme de progression qui lui est propre et qu'il faut suivre (d'où l'importance du travail individualisé), cet apprentissage se construit quand l'enfant en est l'acteur et d'autant plus s'il est intéressé ou impliqué. L'erreur n'est pas pénalisée, elle fait partie des apprentissages ; l'élève plus lent n'est pas dévalorisé et stigmatisé comme 'mauvais élève'.

3.3.2 Des options interdépendantes

Pour différentes qu'elles paraissent, ces options sont absolument interdépendantes et font de cette pédagogie une conception globale de l'éducation, complètement opposée à ce qui se passait à l'époque en matière d'enseignement.

Pierre Clanché (professeur en sciences de l'éducation à Bordeaux) fait la remarque suivante ⁷²:

« Une des intuitions centrales de Freinet, continuellement corroborée par l'expérience peut se résumer ainsi : l'introduction progressive et raisonnée dans une classe de techniques radicalement nouvelles (...) induit un certain nombre d'effets sur le comportement des enfants et l'atmosphère de la classe et conduit à une perpétuelle interrogation sur le fonctionnement de l'institution scolaire et sur les modalités d'appropriation du savoir. »

Il n'est en effet pas neutre de faire gérer par les élèves eux-mêmes leurs fiches de travail, de donner le magnétophone, l'appareil photo, le projecteur, la documentation, les comptes de la coopérative ... aux élèves.

⁷¹ C. FREINET, *Pour l'école du peuple*, Maspero, Paris, 1974

⁷² P. CLANCHE, « Que reste-t-il des grands ancêtres ? » in *Le monde de l'éducation* nov. 96 ,

Quelle est alors la place du maître et celle du savoir ? Quel est le nouveau rapport à l'autorité ? Quel est le nouveau fonctionnement de la classe ?

3.3.3 Freinet et l'apprentissage : le tâtonnement expérimental

Ces grandes options pédagogiques remettaient complètement en question les modèles d'apprentissage de l'époque et notamment la « leçon » traditionnelle.

« ... la tare essentielle de la 'leçon', c'est d'être administrée par le maître qui sait ou prétend savoir, à des élèves qui sont censés tout ignorer. Il ne viendrait à l'idée de personne de penser que l'enfant, avec ses expériences propres et ses connaissances diverses et diffuses a lui aussi à enseigner le maître. Il y a là une erreur pédagogique, que d'aucuns pourront pallier par une ingéniosité qui leur est personnelle, mais qui n'en marque pas moins tous les systèmes scolaires. Nous ajouterons d'ailleurs que nul -maître ou enfant- n'aime être considéré comme ignorant ; tout être humain veut connaître et progresser, mais par des voies plus efficaces et qui lui sont personnelles. »⁷³

Freinet pense que les connaissances s'élaborent de façon progressive, il insiste sur le fait que la pensée de l'enfant se construit par approximations successives et par différenciation de plus en plus fine. Pour lui le moteur de l'apprentissage c'est le *tâtonnement expérimental*, processus unique, essentiel, universel.

Le tâtonnement expérimental : une intuition plus qu'une théorie

Freinet est ici l'héritier des courants pédagogiques qui, depuis la Renaissance (surtout dans les milieux protestants), ont privilégié l'activité des élèves, mais il ne s'appuie sur aucune théorie psychologique ou pédagogique précise. Sans doute, fait-il de nombreux emprunts et s'inspire-t-il des pédagogues novateurs rencontrés à la *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*. Plus sûrement, il se fie à une intuition géniale issue de sa pratique et de l'observation de ses élèves.

Dans un texte, l'un des rares textes théoriques, il rattache le tâtonnement expérimental à sa théorie de la connaissance :

«Notre théorie psychologique du tâtonnement expérimental, base de notre pédagogie, va sans cesse s'affirmant (...). Elle est critiquée et rejetée de parti pris par ceux qui, sans en connaître les vrais fondements, la considèrent comme s'opposant à la science (...) il n'y a nullement opposition entre les méthodes scientifiques et le tâtonnement expérimental. C'est le progrès scientifique qui se fait par tâtonnement expérimental.

Le processus scientifique est-il général et universel ? Est-il régi par des lois naturelles et inéluctables de la vie, ou, constitue-t-il seulement une mécanique surajoutée par les aspects nouveaux du progrès technique ? (...)

C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant que l'enfant apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. Nous ne croyons pas qu'il soit exagéré de penser qu'un processus si général et si universel doive être exactement valable pour tous les enseignements, le scolaire compris (...)

Encore faudrait-il, certes, avant de critiquer notre audace, comprendre parfaitement ce qu'est ce tâtonnement expérimental, qu'on confond très souvent avec la pratique des essais et des erreurs et qu'on croit mû souverainement par un hasard qui ne ferait fond sur aucune fixation des acquisitions.

⁷³ C. FREINET, *Technique Freinet de l'école moderne*. A. Colin 1964.

Nous apportons un élément nouveau à cette pratique des essais et des erreurs : c'est la perméabilité à l'expérience. »⁷⁴

Il préconise donc d'utiliser cette démarche qui est à la base de tous les apprentissages. Ce qui vaut à Freinet de nombreuses critiques.

« Inutile gaspillage d'énergie ! observent sentencieusement les pédagogues (...) Pourquoi laisser l'enfant tâtonner, s'égarer dans d'inutiles labyrinthes ! Il y a des manuels scolaires ! (...) »

Voici la réponse que Freinet oppose à ses détracteurs :

« Tout le monde aujourd'hui sait monter à bicyclette, comment se fait-il que des âmes généreuses n'aient pas encore imaginé à l'usage des enfants, un manuel pour enseigner l'art de monter à bicyclette sans chute ni bosse ? (...) Malheur à l'éducation qui prétendrait par l'explication théorique, faire croire aux individus qu'ils peuvent accéder à la connaissance par la théorie et non par l'expérience. »⁷⁵

Henriette et Pierre Fort, en rentrant du stage d'été, ont donc, à la fois des idées nouvelles, mais aussi des bases théoriques, ils sont donc prêts à changer de pédagogie. Mais quelles vont être les conséquences sur le fonctionnement de la classe et quelle va être la réaction de l'institution, représentée par l'inspecteur ?

3.4 LA RÉACTION DE L'INSPECTEUR AU CHANGEMENT DE FONCTIONNEMENT

Il y a deux facettes contradictoires dans les instructions, on l'a vu, deux façons donc de se positionner pour l'inspecteur, position qui peut également être renforcée par ses convictions personnelles.

Nous étudierons, d'abord la réaction de l'inspecteur face au grand changement que représente l'utilisation de la méthode naturelle de lecture par Henriette.

3.4.1 La méthode naturelle de lecture

C'est au cours de l'année 1947-1948, qu'Henriette opère son changement de méthode. Jusque là, elle avait préféré utiliser à la fois son ancienne méthode et parallèlement, imprimer les textes des enfants.

« L'année précédente, je voulais garder ma méthode par prudence; alors, le matin, on commençait par les histoires des enfants et après on faisait la leçon du livre. Mais ça devenait très compliqué, on ne profitait pas assez des textes des enfants, et quand on revenait au livre, les textes semblaient d'une bêtise incroyable : pour introduire la lettre 'p', on avait 'papa a une pipe'. Ces phrases s'étoffaient par la suite mais les histoires intéressaient plus ou moins les enfants, alors qu'ils étaient passionnés par leurs histoires à eux. »

Henriette va donc transférer tout son savoir-faire en construisant l'apprentissage de la lecture à partir des textes des enfants. Quand ils avaient parlé, le matin, on donnait un titre aux histoires, puis on choisissait (aux voix), celle que l'on préférerait. L'histoire choisie était écrite en script au tableau. Chacun recopiait le texte sur son cahier et l'ornait. Un groupe (à tour de rôle) était chargé de l'imprimer. Ce texte, allait rejoindre les autres pour former le livre de vie sur lequel on allait travailler toute l'année qui pouvait atteindre de 100 à 150 pages (Il fallait aussi paginer ce livre ce qui représentait un travail de calcul intéressant). Pour simplifier, on peut dire qu'il y avait trois étapes dans l'apprentissage de la lecture :

⁷⁴ C. FREINET, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Bourrelier, 1956

⁷⁵ C. FREINET, *Les dits de Mathieu* - Delachaux et Nestlé 1967

- Au 1^{er} trimestre, un apprentissage d'abord global des textes. Pour mémoriser les mots, Henriette construisait, avec l'aide des enfants, tout un petit matériel (image ou dessin d'enfant collé sur un carton avec l'écriture du mot, imprimé par les élèves, enveloppe avec les mots d'une phrase sur des étiquettes séparées, carnet d'orthographe élaboré au fur et à mesure par les enfants, etc.) qui permettait la manipulation pour cette première phase d'apprentissage.
- Puis, au 2^{ème} trimestre, on faisait l'analyse des mots en pratiquant des décompositions, avec 'la chasse aux mots' (par exemple, chercher tous les mots avec le 'en' de 'vent') et des associations pour déduire le sens d'un mot inconnu, d'après l'écriture de mots connus.
- Au 3^{ème} trimestre, on pratiquait la synthèse et les enfants écrivaient leur propre histoire, en se servant de leur livre de vie, de leur carnet ou en demandant à la maîtresse pour les mots inconnus.

Cette progression est schématique car chacun pouvait aller à son rythme, (souvent, les démarches analogiques commençaient bien avant, et amenaient le travail de synthèse plus tôt, dans le désir violent de déchiffrer, par exemple, la lettre collective qui arrivait des correspondants et qui était affichée au tableau).

Nous noterons au passage, comme certaines pratiques d'enseignement d'Henriette Fort, sont aujourd'hui recommandées par les didacticiens : démarches analogiques, étude du code en même temps que recherche du sens, production d'écrits en même temps qu'apprentissage de la lecture...

Certains enfants étaient plus rapides, d'autres plus lents. Chacun allait à son rythme et tout le monde apprenait à lire. La progression était visualisée par un escalier avec des marches. Chacun fixait son nom à la marche qu'il venait de franchir.

Chaque texte retenu était ensuite composé à l'imprimerie par une équipe de quatre élèves qui se répartissaient les lignes à disposer dans les composteurs (une ligne par composteur).

Après correction, les composteurs étaient disposés sur la presse, et une autre équipe de quatre élèves imprimait autant de feuilles qu'il était nécessaire.

Nous donnons ci-après des exemples de ces textes d'enfant imprimés. L'expression de l'enfant y est respectée. On remarquera les expressions locales « *Nous deux Jacqueline* », ainsi que le goût des enfants pour les sonorités de la langue, comme dans « *Choisette de Choisy* ».

Texte d'enfant imprimé :

au ruisseau .

nous deux Jacqueline
on a tenu
le moulin .

l'eau est entrée
dans mes bottes .

et puis après
je suis tombé
le derrière dans l'eau .

• Gérald Billebaut



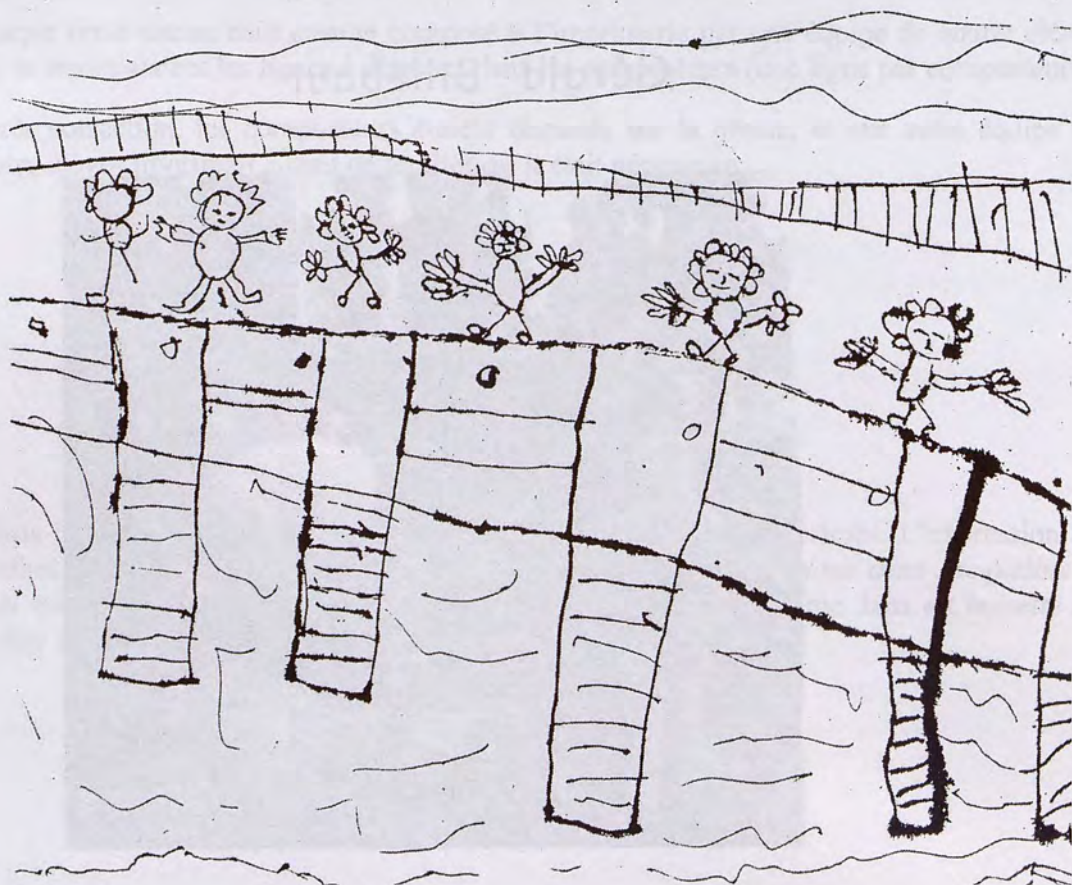
Texte d'enfant imprimé et illustré :

le pont de la Seine

quand les voitures passaient
sur le pont
ça faisait trembler
les planches.

je n'ai pas eu peur :
je tenais le barreau du haut.

Odile Genet



Texte d'enfant imprimé et illustré :

notre tortue :

« Choissette de Choisy »

Nos correspondants nous ont
donné une tortue .

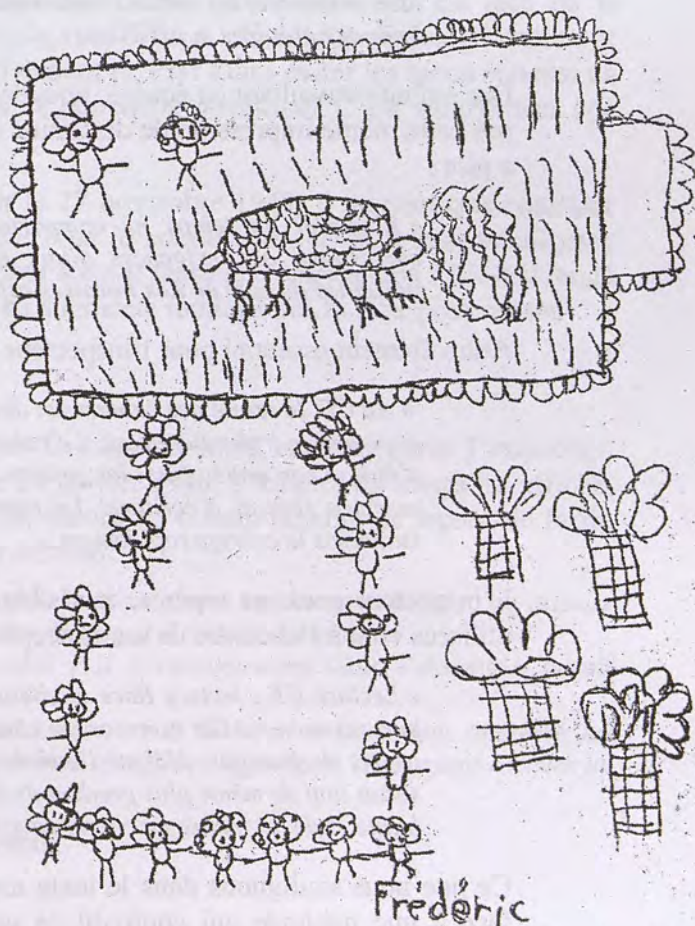
C'est Dominique Loison qui
la soigne .

Elle est dans la cour des poules .

L'herbe était grande !
plus grande que Philippe !

Mais ce matin l'herbe est coupée
et Choissette a été blessée par
la faux .

Nous la guérirons !



3.4.2 L'inspection d'Henriette du 5 décembre 1947

Mais, commencer à changer de pédagogie, c'est déjà bouleverser le fonctionnement de la classe traditionnelle. Quelle est alors la réaction de l'inspecteur ?

Il y a maintenant trois classes dans l'école et Henriette n'a plus que 29 élèves, (tous sont là !) et il lui sera plus facile d'organiser du travail d'atelier qu'avec 38.

C'est le même inspecteur qui était venu l'inspecter le 4 février 1946, il lui avait fait alors un excellent rapport. Il est amusant de constater dans ce bulletin, comment l'inspecteur jongle, à la fois pour ne pas se désavouer lui-même, d'une part, pour ne pas aller contre les instructions officielles, d'autre part, et en même temps pour afficher clairement son opinion. Voilà ce qu'il dit en substance :

« Organisation pédagogique : Mme Fort essaie, cette année, d'appliquer d'une manière assez poussée, les méthodes nouvelles ; aussi sa classe est-elle organisée en conséquence. On sent une maîtresse intelligente qui cherche du nouveau. Imprimerie, correspondance interscolaire, textes libres, travail d'équipe, respect de la liberté des enfants, rupture avec la vieille routine, constituent des éléments d'une valeur éducative certaine ; »⁷⁶

On sent également les arguments passionnés d'une maîtresse convaincue qui défend son expérience... peut-être s'appuie-t-elle également sur les instructions officielles. Et l'inspecteur ne peut qu'en convenir... Mais il y a des changements qui sont difficilement compatibles avec d'autres principes que prônent également les IO.

« mais cette nouvelle éducation a aussi changé l'esprit de la classe : elle semble moins bien ordonnée, les enfants sont moins disciplinés et ils ont perdu un certain nombre de bonnes habitudes matérielles. »

Des enfants travaillant en équipe, bougent, font du bruit même s'ils chuchotent, ne donnent pas cette même impression de discipline qu'une classe silencieuse et bras croisés. Mais il y a pire :

« L'emploi du temps ne comportant qu'une journée type avec des alternatives, s'il correspond aux exigences d'une éducation plus libérale, ne présente pas toutes les garanties du côté de nos horaires officiels. »

Autre élément essentiel pour l'inspecteur : les cahiers, or...

« Au CE, la tenue des cahiers est devenue moins bonne. Les écritures sont parfois tordues et penchées irrégulièrement. Le cahier du jour coupé en trois parties perd toute sa raison d'être et son unité. Aussi les enfants ne s'appliquent-ils, en écrivant, que lorsqu'ils font un exercice spécial d'écriture ! Le travail avec ce système forcément n'est pas daté et la maîtresse le corrige rapidement. »

L'inspecteur perd ses repères, et visiblement cela lui déplaît, mais de plus les méthodes utilisées vont à l'encontre de ses conceptions sur l'apprentissage de la lecture :

« Lecture CE : lecture libre et silencieuse. Les élèves étudient un texte imprimé composé par eux-mêmes. Cet exercice est considéré par la maîtresse comme une préparation à des leçons de français. Malgré l'intérêt que ces textes puissent présenter pour les enfants, il serait tout de même plus prudent de leur faire acquérir les mécanismes de la lecture à voix haute et de les mettre en contact avec des auteurs qui doivent leur servir de modèle. »

Ce que nous soulignons dans le texte met en évidence l'incompréhension de l'inspecteur face à une méthode qui contredit ce qu'il préconise d'habitude et qui correspond à la

⁷⁶ Bulletin d'inspection d'H. Fort du 05 12 1947

conception de l'apprentissage du français que nous avons vu dans les IO de 1923. En effet, les CE ont l'habitude de lire silencieusement à partir des revues de la CEL « *Enfantines* » et de répondre à des questions préparées sur des fiches par la maîtresse.

« Le CP compose ... un texte libre. Ce travail fait supposer qu'il lit déjà. Or une vérification montre que ces enfants ne reconnaissent pas encore les mots de toutes les étiquettes qu'ils manient. »

Pour Henriette, c'est en créant d'autres histoires avec leurs étiquettes, c'est en les manipulant que les enfants apprennent mieux à les lire. Cette phase d'apprentissage global semble un non-sens pour l'inspecteur, en tout cas une erreur : « *Jusqu'ici le CP semble avoir manqué le départ.* »

Par contre, il est satisfait de la leçon de récitation, de celle de géographie et de celle de calcul. Il reste persuadé que Henriette est une bonne maîtresse, mais qu'elle se trompe dans ses choix pédagogiques. Dans son appréciation générale, il la met en garde :

« Mme Fort obtient toujours de bons résultats. C'est une maîtresse intelligente qui, je pense, aura assez de bon sens pour pouvoir éviter les inconvénients graves que présenterait pour le niveau de sa classe, l'application trop poussée des méthodes dites « actives ». Jusqu'ici les élèves possèdent encore les mécanismes indispensables et ils présentent une certaine ouverture d'esprit. À la maîtresse de ne pas sacrifier l'une à l'autre. »

Au demeurant, la note d'Henriette n'est pas augmentée, il faut dire qu'elle a déjà 16. Mais, de toute façon, elle ne suivra pas les conseils de l'inspecteur.

Une petite marque dans la marge a cependant retenu notre attention. En face de la deuxième phrase de l'appréciation générale, un 'TB' a été inscrit. Est-ce l'inspecteur d'Académie qui par là veut dire qu'effectivement H. Fort saura éviter les inconvénients en question et qu'elle est à encourager dans sa démarche novatrice? C'est simplement une hypothèse.

Lorsque le même inspecteur passe la voir le 27 novembre 1948, il ne peut que constater que : « *Cette petite classe marche très bien sous la conduite d'une maîtresse intelligente avide de pédagogie nouvelle* »⁷⁷. L'inspecteur s'est-il renseigné entre temps ? S'est-il rangé à l'avis de l'inspecteur d'Académie ? Il n'en augmente toujours pas sa note pour autant.

3.4.3 Les inspections de Pierre

C'est toujours le même inspecteur. Il vient un mois et demi après l'inspection d'Henriette du 5 décembre, c'est-à-dire le 24 janvier 1948. L'emploi du temps est affiché, les répartitions mensuelles aussi, Pierre fait encore un certain nombre de leçons de façon traditionnelle et l'inspecteur n'est pas trop dérouté :

« Les méthodes modernes (il ne dit plus 'actives') sont un peu pratiquées ; on dispose d'un limographe et de nombreuses fiches de travail à l'usage des enfants.

« La tenue des cahiers est convenable (...) L'enseignement dans l'ensemble, paraît intelligent et nettement éducatif »

*« Leçon d'histoire : du type essentiellement verbal, la leçon a cependant intéressé les enfants, le maître ayant su la présenter avec clarté, intelligemment et en ayant recours au détail pittoresque. »*⁷⁸

L'appréciation générale est la suivante :

⁷⁷ Bulletin d'inspection d'H. Fort du 24 01 1948

⁷⁸ Bulletin d'inspection de Pierre Fort du 24 01 1948

« Ces grands élèves ont de bons mécanismes. Ils paraissent par ailleurs vivants et présentent une très belle ouverture d'esprit. C'est assez dire les mérites professionnels de M. Fort que je considère comme un des maîtres les plus sérieux. »

L'inspecteur n'augmente cependant pas la note de Pierre, qui reste comme pour Henriette à 16. Il revient néanmoins l'année suivante, le 23 mars 1949. Il se montre, alors, beaucoup plus critique et plus réservé encore sur les méthodes, jusque dans la disposition de la classe :

« Classe noire, mal chauffée, à la décoration un peu défraîchie. L'application des méthodes modernes : imprimerie, fichiers, donne au fond de la salle de classe le cachet d'un atelier »... « L'enseignement est nettement marqué par une inspiration venant des méthodes modernes »⁷⁹.

Le terme d'*atelier* (qui aurait plu à Freinet) semble ici nettement péjoratif. Pierre a élaboré avec l'aide de ses élèves un important fichier documentaire très bien classé (selon la CDU), ce qui permet aux élèves d'être très autonomes dans leurs recherches. Mais c'est sans doute cela qui gêne l'inspecteur. Les critiques portent ensuite sur les programmes, les cahiers, l'écriture, ...

« Répartition mensuelle convenable, mais il faut absolument que chacun des deux cours travaille strictement son programme. »

« Les cahiers ne sont pas beaux, et les écritures doivent s'améliorer. »

Mais il y a aussi l'expression et l'orthographe qui laissent à désirer et les méthodes sont nettement mises en cause :

« L'usage de la rédaction libre, qui a sa valeur éducative certaine, semble cependant nuire au travail méthodique du style et à la composition française prévue par les programmes. L'usage de l'imprimerie, contrairement aux allégations des défenseurs de ce procédé, serait-il la cause d'un niveau bas en orthographe ? »

Pour la lecture, ce n'est pas mieux :

« Lecture : dans l'ensemble toute la classe bégaye. C'est bas, rapide et sans expression. »

Le critère de la bonne lecture est toujours le 'bien dire'. Mais ce n'est pas tout, en histoire « les élèves ont très peu de souvenirs », en calcul « quelques résultats, pas suffisamment homogènes » sont critiqués, pour la récitation, il y a de « l'exagération dans la diction » et même pour le chant, « les voix sont trop appuyées. »

L'appréciation générale est la suivante :

« La classe se présente moins bien que l'année dernière ; il y a des lacunes et les esprits dorment. M. Fort travaille très consciencieusement, mais il aurait intérêt à veiller davantage aux mécanismes. »

On a l'impression que l'inspecteur semble vouloir démontrer que les méthodes qu'il appelle 'modernes' sont la cause des mauvais résultats. On sent plus qu'une incompréhension, le choc de deux conceptions opposées qui s'affrontent. Ce discours dans lequel transparaît sa propre opinion sur ces méthodes n'est-il pas destiné également à sa hiérarchie ?

Cette fois ci, Pierre voit sa note baissée d'un point. Il s'agit bien là d'une sanction.

⁷⁹ Bulletin d'inspection de P. Fort du 23 03 1949

Cet inspecteur n'est pourtant pas dans la ligne de ce que sa fonction lui doit de faire passer comme message pédagogique, aux instituteurs. On peut supposer qu'il n'est pas le seul inspecteur dans ce cas.

Mais au-delà de ces divergences de fond, on peut se demander également si les réticences de certains inspecteurs ne provenaient pas d'autres facteurs. On a vu C. Freinet lui-même, recommander la prudence aux enseignants nouvellement acquis à ses méthodes. «*Il nous répétait sans cesse de ne changer que progressivement et pas forcément tout notre enseignement.*» insiste Henriette. Ces conseils sont peut-être révélateur du « naufrage » de quelques instituteurs, qui n'ont justement pas su piloter le changement avec suffisamment de rigueur et de savoir-faire. Il y aura notamment plus tard de nombreuses dérives qui porteront tort au mouvement 'Freinet'. Car il faut le dire, cette façon d'enseigner suppose, à notre avis, un haut niveau de compétence de la part du maître.

3.4.4 Le soutien de l'ICEM puis de l'institution

Il semble bien que, à l'instar des instructions officielles contradictoires, la position des inspecteurs ait été partagée, à propos de la pédagogie 'Freinet'. Il était difficile pour certains de défendre un fonctionnement de l'école complètement opposé à la pédagogie traditionnelle, et qu'ils ne comprenaient pas forcément.

a) Le soutien du mouvement

Paradoxalement, ce sont pourtant les instituteurs 'Freinet' qui sont le plus près de l'esprit des instructions officielles en ce qui concerne, notamment *les activités dirigées*, mais ce faisant, ils ont donné un grand coup de balai dans les emplois du temps, les programmes, les progressions, le découpage des matières, etc. Et, peut-être plus grave, cette pédagogie exigerait une autre attitude, un autre rôle de la part des inspecteurs. Il y a les prémices d'une remise en question de la fonction d'inspecteur dans ce texte de C. Freinet du 15 février 1946⁸⁰ :

« ...Alors nous le disons franchement à MM. les inspecteurs qui se disent partisans de l'éducation nouvelle : nous ne travaillerons intimement avec vous que dans la mesure où vous aurez réalisé, dans vos rapports professionnels avec les instituteurs, la même révolution pédagogique que nous avons réalisée dans nos classes, que si vous n'êtes plus les chefs autoritaires, mais les collaborateurs, les aides, les guides ; si vous ne venez pas seulement dans nos classes ou dans nos réunions pour nous critiquer, nous jauger, nous juger, mais pour nous aider techniquement à mieux faire comme nous en avons le désir... »

Il existe donc bien des inspecteurs favorables, mais à qui on demande également de repenser leur rôle. Il est intéressant de noter que cet article sera à nouveau publié, dans L'Éducateur n°3 en déc. 1968 ! Mais il existe aussi des inspecteurs défavorables qui, comme pour Pierre et Henriette mais peut-être de façon plus grave, ont désavoué, voire pénalisé des instituteurs 'Freinet', comme le laisse supposer cet autre passage du même article :

« Et si certains inspecteurs ne comprennent pas, s'ils ne tolèrent que du bout des lèvres, nos innovations pédagogiques, s'ils prétendent même nous les interdire ? Là nous voudrions rappeler... (qu'on a) malgré tout, entre les mains des éléments de défense et qu'il s'agira de voir celui des deux, de l'inspecteur ou de l'instituteur, qui respecte l'esprit des instructions ministérielles ... Et nous saurons faire prévaloir nos points de vue officiels. »⁸¹

⁸⁰ C. FREINET, *Notre position vis-à-vis de l'administration en général, des inspecteurs primaires et professeurs en particulier*, cité par J. FERRIER, opus cité, p 128

⁸¹ Ibidem

Un premier soutien vient donc du mouvement lui-même pour défendre ses partisans. Dans le cas de Pierre et Henriette, le soutien de l'institution viendra avec le changement d'inspecteur.

b) Le soutien de l'institution

C'est un nouvel inspecteur, très au courant de la pédagogie 'Freinet' et nettement favorable cette fois, qui les inspecte le 22 mars 1950.

Pour Pierre ; il a le handicap d'une mauvaise inspection précédente, le nouvel inspecteur redresse cependant la barre :

« M. Fort, maître expérimenté, de parfaite tenue, est acquis aux méthodes 'nouvelles'. Il ne s'est pas lancé en aveugle dans cette voie. Il est capable de juger. Il sait faire marche arrière si c'est nécessaire et c'est fort bien ainsi. De ses rapports précédents, il a fait bon usage et j'ai trouvé une amélioration incontestable (tenue des cahiers, progression en français, récitation.) Je suis heureux de pouvoir lui présenter mes compliments. »⁸²

On a du mal à croire que Pierre ait fait marche arrière, on a du mal à croire aussi que tout allait très mal en 1949 et que le précédent rapport était réellement objectif. Mais sans vouloir désavouer son prédécesseur, ce nouvel inspecteur rétablit la justice en rajoutant un point à Pierre. Les inspections suivantes seront toutes élogieuses. Nous retiendrons celle d'un autre inspecteur, en 1956, qui donne quelques détails sur l'organisation de la classe et l'activité des élèves.

« L'organisation pédagogique élaborée par M. Fort a un caractère personnel très marqué. Cet éducateur très expérimenté sait utiliser toutes les techniques modernes pour aérer sa pédagogie. Méthodique, il a constitué un fichier très abondant (en collaboration avec ses élèves) dont les documents sont immédiatement utilisables.

Dans cette courte visite, nous assistons à la fin d'un travail de synthèse qui sera envoyé aux correspondants (il s'agit d'une étude d'instruction civique sur le département, demandée par les élèves d'une école de Bretagne.) C'est solide, très documenté et les élèves travaillent joyeusement. Il est remarquable de noter la motivation qu'apporte la correspondance interscolaire bien comprise.

Activités dirigées : les travaux divers réalisés par les élèves sont particulièrement soignés.

Chaque visite dans la classe de M. Fort est enrichissante. C'est avec joie que je note les résultats obtenus par ce maître d'élite. Mes félicitations.»⁸³

Parce qu'en plus, les résultats au certificat d'étude sont, et depuis plusieurs années les meilleurs du canton ! D'autant que Pierre présente tous ces élèves au CEP, ce qui n'était pas forcément le cas partout où la plupart des instituteurs ne présentaient que les meilleurs.

Pour Henriette, l'appréciation générale est la suivante :

« Mme Fort organise sa classe en s'inspirant des techniques Freinet qu'elle marque d'ailleurs de sa personnalité.»

« Au cours de ma trop rapide visite, j'ai assisté à l'ouverture d'un gros colis en provenance de Bretagne. L'impatience des enfants, leur joie en assistant au déballage des trésors reçus faisait plaisir à voir. La maîtresse a fait régner l'égalité dans la distribution (...). C'est fort bien et nous avons appris beaucoup de choses. »⁸⁴

⁸² Bulletin d'inspection de P. Fort du 22 03 1950

⁸³ Bulletin d'inspection de P. Fort du 20 11 1956

⁸⁴ Bulletin d'inspection de H. Fort du 22 03 1950

Henriette explique comment cette correspondance avec la Bretagne était passionnante. L'inspecteur avait effectivement assisté à l'ouverture d'un colis et était émerveillé par l'enthousiasme des enfants.

« On recevait des choses formidables, mille trésors de la mer : des algues, des coquillages de toutes sortes, mais aussi des recettes de crêpes et même des crêpes, qui étaient très bonnes. Et puis, ils nous envoyaient aussi des mots en breton et nous avions tous, un petit lexique. Le soir en partant les enfants étaient ravis de me dire : « Kenavo ». Nous recevions bien sûr leur petit journal « Avel mor » (le vent de la mer). »

Cette correspondance si passionnante avait abouti à un voyage échange, à partir duquel une BT (bibliothèque de travail) avait été produite et éditée par la CEL (nous en dirons deux mots plus loin). L'inspecteur n'omet pas de le mentionner :

Mme Fort est le co-auteur d'une brochure de travail : 'C'est grand la mer !' qui était citée dans le dernier numéro de l'Éducateur. »

Et l'on peut noter au passage qu'il lit « l'Éducateur », la revue du mouvement. La pédagogie Freinet, dans les années cinquante serait-elle devenue incontournable ?

Toujours est-il que les rapports suivants seront toujours excellents, les visites des inspecteurs s'espaceront. Je noterai cependant l'avant dernier où l'inspecteur mentionne clairement qu'il a fait appel à elle pour une de ses conférences pédagogiques.

« Mme Fort est une excellente institutrice qui se dépense sans compter. Profitant de l'occasion qui m'est offerte, je remercie vivement Mme Fort pour l'aide précieuse qu'elle m'a apportée dans les journées d'information sur l'apprentissage du calcul. Mes félicitations. »⁸⁵

Pierre et Henriette Fort finissent tous deux leur carrière avec 18, les inspecteurs font appel à eux pour recevoir des jeunes en formation ou, comme on l'a vu, pour présenter leur façon de travailler.

Pourquoi cette sollicitude ? Au-delà du contexte politique qui, à la Libération, a favorisé les idées du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, au-delà des qualités propres de ces deux maîtres d'exception, qu'étaient Pierre et Henriette Fort, qu'apportait la pédagogie Freinet de si spécifique ?

Quelles réponses donnait-elle ?

A quelles questions ?

Quelles solutions proposait-elle aux problèmes qui se posaient à l'école ?



⁸⁵ Bulletin d'inspection de H. Fort du 26 01 1957

4 LA PÉDAGOGIE FREINET : QUELLES RÉPONSES ?

Quels sont les problèmes qui se posent à l'école de 1945 à 1966? Cette école qui a toujours la même structure, l'école primaire de la III^{ème} République, quand la société a continué de se transformer, au lendemain d'une autre guerre mondiale, tout aussi désastreuse que la première. Comment cette école pourrait-elle ne pas être complètement déphasée ?

4.1 UNE ÉCOLE QUI NE RÉPOND PLUS À LA DEMANDE

La première faille majeure est le manque de démocratisation. L'école républicaine visait à fabriquer une élite ; elle n'envisageait nullement la mobilité sociale, encore moins la réussite de tous. Preuve en est : les instituteurs ne présentaient que les meilleurs élèves au certificat d'étude. Or la société nouvelle, rentrant dans la dynamique des 'trente glorieuses', dans la continuation de sa mutation sociale, de son nouveau rapport à l'enfance, demande **la réussite pour un plus grand nombre**.

C'est alors qu'apparaît **l'échec scolaire**. La poussée démographique remplit les écoles de ces enfants d'après guerre qui ont été plus choyés que les précédents. Et il ne s'agit plus d'enseigner l'élite mais d'enseigner la masse.

Déphasée aussi, l'école primaire traditionnelle l'est par rapport aux valeurs, elle perd de son poids. Les enfants turbulents, en difficulté ou à qui simplement un enseignement magistral et répétitif ne convenaient pas, étaient maintenus par la contrainte de la discipline, par la crainte des punitions, renforcée par la peur des représailles à la maison. L'éducation rigide des familles, aidait à maintenir une école autoritaire, or cette éducation sévère s'estompe.

Apparaît alors, de façon criante l'inefficacité de certaines méthodes, l'ennui qu'elles génèrent et en fin de compte, les mauvais résultats qu'elles donnent. La vie active n'attend plus la majorité des élèves à la fin de l'école primaire. On assiste à une perte de la finalité de l'école ainsi qu'à une perte de sens, pour les enfants, mais aussi pour les maîtres.

Les instructions officielles de 1938 proposaient aux maîtres d'innover, pour trouver des modes d'éducation plus libres qui développent la personnalité de l'enfant et l'épanouissent. Les maîtres 'Freinet' l'avaient fait, ils avaient cherché et utilisaient des méthodes qui non seulement donnaient de bons résultats mais, en plus, intéressaient les enfants !

Nous chercherons plus particulièrement quelles réponses éducatives correspondant à la demande de la société, la pédagogie Freinet pouvait apporter. Nous le ferons à travers de nouvelles sources : **des productions d'élèves** et de maîtres.

Chez Henriette et Pierre Fort, les étagères, les cartons, sont remplis de productions d'élèves élaborées avec les techniques Freinet. Rien de ce qui a été fait auparavant n'a été gardé. Tous les livres de vie, depuis 1946 jusqu'en 1966 sont soigneusement rangés sur une étagère et Henriette les consulte amoureusement chaque fois qu'elle a besoin d'un renseignement pour répondre à mes questions. Elle s'émerveille chaque fois, sur un texte, une expression un dessin d'enfant. « *C'était untel, je me souviens.* » Quelle mémoire ! Elle retrouve tous les noms de ses anciens élèves. Elle éclate parfois de rire au souvenir d'une anecdote, d'un incident.

Il serait trop long d'analyser toutes les productions, dans le cadre de ce travail, nous en avons donc choisi quelques-unes qui nous ont semblé particulièrement exemplaires et c'est à travers elles que nous essayerons de répondre à nos questions : quelles étaient les raisons plus implicites, cette fois, pour opter vers cette pédagogie là et de s'y maintenir, malgré les premières réprobations de l'institution ? Nous avons vu déjà le grand changement qu'elle apportait dans le fonctionnement de la classe, dans l'activité des élèves ... et ce faisant, nous essayerons de saisir quelles réponses apportait la pédagogie Freinet à la question de « Comment faire réussir le plus grand nombre ? ».

4.2 LE NOUVEAU MÉTIER D'ÉLÈVE : UN FUTUR CITOYEN

À travers les productions que nous allons présenter, nous voudrions montrer la nouvelle place de l'élève à l'intérieur de la classe, son nouveau rapport au savoir, la redéfinition de son rôle. Un rôle extrêmement exigeant qui implique totalement l'élève et dont l'activité correspond à un véritable métier. Exigeant, mais passionnant.

4.2.1 Le travail de l'élève : expression et responsabilité

Nous avons choisi le journal de la classe des grands (CM2 et CFE) pour mieux saisir jusqu'où cette pédagogie peut emmener les élèves dans la prise en charge du fonctionnement de la classe. Le journal que nous étudions est celui de l'année scolaire 1958-1959. Il se présente sous forme de feuilles de format A5 reliées entre elles par des attaches parisiennes. Voici comment elles se répartissent :

Pour les deux mois d'octobre et novembre, il y a 36 feuilles recto-verso, c'est-à-dire, 72 productions. Quel en est le contenu ? Nous recensons : 28 textes composés à l'imprimerie, 22 textes tapés à la machine sur un stencil et tirés au limographe et 20 illustrations dont 5 lino gravures et 15 dessins sur stencil. Les textes, qui peuvent aller d'une demi-page à deux ou trois pages, se répartissent ainsi :

▪ textes libres :	30
▪ enquêtes, visites excursion :	20
▪ 'notre vie' :	4
▪ bulletin météo :	2
▪ 'entre nous' :	1
▪ 'dernière heure'	1

a) La langue comme outil de communication

Les textes libres sont réalisés par un ou deux élèves, et relatent souvent des histoires personnelles ; les autres, comme **les enquêtes** sont, en général, le fruit d'un travail d'équipe. Sachant que les textes choisis sont l'objet d'une mise au point, puis sont compostés (si c'est de l'imprimerie) ou tapés à la machine (si c'est du stencil), avant le passage à la presse, puis qu'il faut vérifier les épreuves avant le tirage définitif et en nombre suffisant d'exemplaires (pour la classe, pour les correspondants, pour les abonnés du journal, pour les 13 autres classes avec lesquelles on échange les journaux), sans compter les lettres individuelles, les travaux collectifs qu'on envoie aux correspondants, **le travail d'écriture** est considérable. La grammaire, l'orthographe la syntaxe, le vocabulaire sont autant d'outils au service de l'écriture, puissant moyen d'échange et de communication. **Écrire a du sens**, une utilité, un but. Ces textes d'enquête peuvent répondre à la demande de correspondants comme l'avait noté l'inspecteur dans son rapport de 1956⁸⁶.

⁸⁶ Bulletin d'inspection de P. Fort du 20 11 1956

Voici quelques exemples de thèmes d'enquêtes :

- L'arracheuse de betteraves
- Production de betteraves dans la commune
- La forêt landaise (lors du voyage échange)
- Visite de Parentis “
- Elevage de truites “
- Visite du musée Napoléon, à Solférino “
- Sur la côte basque “
- Chez les Landais “
- À Dax “
- Le château de Versailles
- Notre village⁸⁷

On le voit, les sujets sont variés, orientés vers la vie économique et culturelle ; les articles correspondent à un gros travail de recherche, à une mise en forme particulière qui est celle du compte rendu ; il a fallu lire des documents, questionner des personnes compétentes, résumer et construire l'article, parfois y ajouter un croquis ou une carte. Car ce travail est fait pour être lu par d'autres élèves. De même l'on reçoit également les 13 journaux des classes avec lesquelles on échange, en plus de tout ce qu'on reçoit de la classe des correspondants attirés (ici, la classe d'Azur dans les Landes). Quel travail de **lecture** ! D'autant plus qu'existe une rubrique, dans laquelle on fait des remarques sur les différents journaux reçus, intitulée « *Entre nous* », dans le but d'améliorer les productions et dont voici un extrait :

« *Vaison-la-Romaine* : Très belle couverture. Mais un texte mal imprimé. Textes préférés : « *Les hélicoptères* », « *Une perte* ». Encrez mieux. Le cours moyen correspond avec Ségure. Connaissez-vous ? Pouvez-vous nous envoyer des documents sur les ruines romaines ? Merci pour la lettre. »

Tous ces échanges supposent une grande organisation et une répartition des tâches mais également des moyens financiers et une gestion de ces moyens. La **responsabilité** est le maître mot pour les élèves des classes 'Freinet'.

b) La vie et l'organisation de la classe

Cette vie est organisée par les enfants eux-mêmes sous la conduite du maître. Certains rapports d'inspection (même celui qui était défavorable) donnaient une certaine idée de l'organisation matérielle de la classe, cette classe qui avait « *le cachet d'un atelier* ». On imagine les différents coins : l'imprimerie, le limographe, les fichiers individuels, la documentation classée selon les principes de la CDU, le coin 'peinture' et 'lino gravure', le bureau du maître, qui n'est plus sur une estrade mais dans un autre coin. Le rangement matériel assuré par les élèves est une des nécessités incontournables de ce fonctionnement en ateliers, mais la gestion matérielle n'est pas la seule. Il faut aussi organiser le travail. (Et les maîtres connaissent bien ce conseil de Freinet « *Organisez le travail et vous n'aurez pas à organiser la discipline* »)

Dans un article sur « Notre vie du 1^{er} au 15 novembre », les événements qui touchent la vie de la classe ou du village sont relatés ; en voici quelques extraits :

- « -Nous apprenons le mariage de Monique Claisse
- le décès de M. Morel
- Nous recevons des lettres d'Azur (les correspondants)... mais cinq lettres manquent ; nous répondons le 8.
- Le 5 : conférence pédagogique.

⁸⁷ cf. annexe

-Le 11 : quarantième anniversaire de l'Armistice ; nous participons à la manifestation au cimetière.

-Une équipe a débarrassé le grenier de M. Régent de ses cartons et nous livrons 1100 kg de vieux papiers.

-Viviane écrit à nos camarades de la radio scolaire.

-Nos maquettes sur l'Égypte ne sont pas terminées.

-Nous remercions M. Régent et tous ceux qui nous ont remis des vieux papiers, nos membres honoraires et bienfaiteurs, nos abonnés à « feuilles aux vents », M. et Mme Dessenne-Claïsse pour le don remis à l'occasion de leur mariage.

-Tindja, La Capte, Grosse-Pierre ont répondu à nos lettres : merci.

-Mergey, Echebrunne, Costes-Gozon, St Prix, Vulbence, Grosse-Pierre, La Feuillade en Vésy, Vaison la romaine, La Caneda, Muron, La Capte, Genevilliers ont envoyé leur journal. »

Un élève est chargé de tenir l'agenda de la classe : le travail en cours, les nouvelles du village, ce qui était prévu de faire et a été réalisé, ce qui est en cours. Il faut donc que chacun s'acquitte de la tâche qu'il avait en charge. On remarque l'implication de la classe dans la vie du village. On entrevoit ici comment les élèves obtiennent de l'argent pour payer la correspondance, réaliser leurs projets et alimenter leur caisse de coopérative : ils récupèrent des vieux papiers pour les revendre, et puis il y a les dons, les ventes du journal... Tout ceci apparaît mieux encore dans le bilan du trimestre dans le journal n°3 de décembre 1958. Les récoltes et élevages divers représentent une part importante des recettes.

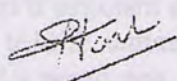
BILAN DU I^{er} TRIMESTRE

Objet	Recette	Dépense
Subvention	20 000	
Dons	14 317	
Cotisations M.A?	9 050	
Cotisations M.H.	18 400	
Journal scolaire	9 315	5 030
Travaux manuels	350	3 632
Récoltes et élevage	115 110	1 890
Matériel d'enseignement ...		2 533
Bibliothèque		800
Correspondance interscol...		5 719
Solidarité		6 150
Adhésions diverses		3 950
Récompenses et jeux		1 591
Divers	536	50
Totaux	87 068	31 345

Excédent des recettes: 55.728
 En caisse au 1-10-58 : 74 186
 En caisse au 31-12-58: 129 909

dont: 5 731 F en caisse CS-CFE
 7 037 F en caisse CM
 12 525 F en caisse CE
 4 371 F en caisse SE-CP
 95 245 F en caisse d'épargne
 5 000 F en bon du trésor

L'instituteur, Le trésorier,



C. K. d.

On imagine tous les comptes, tous les problèmes en grandeur réelle que représente cette feuille mais aussi toute l'activité que déploie cette coopérative gérée par les élèves, à chaque niveau de classe. Il y a un bureau, un secrétaire, un trésorier. Il y a des réunions de coopérative où les élèves débattent, où ils décident, où ils organisent les projets avec l'aide du maître. Lors de la présentation du bilan financier, le trésorier et le maître sont tous deux signataires. La 'révolution pédagogique', selon Freinet, est déjà là : laisser une partie du pouvoir et des responsabilités aux élèves.

Il en est de même chez les petits, à leur niveau : chaque enfant a la responsabilité d'un service (s'occuper des plantes, distribuer les ciseaux, les craies, les cahiers, compter les absents, s'occuper du calendrier, du lapin, préparer les feuilles à imprimer, s'occuper de la caisse de coopérative, etc.).

« Chaque semaine, lors de la réunion de coopérative, on faisait le point sur ce qui était écrit sur le tableau mural. Il y avait trois colonnes pour faire des remarques aux autres camarades :

Je félicite

Je critique

Je demande

Les enfants expliquaient leurs remarques, exposaient leurs problèmes, ils apprenaient à juger leurs actes, à accepter les remarques des autres et c'est ainsi que se réglaient les conflits. » explique Henriette.

Henriette explique aussi, comment elle n'a plus fait de leçon de morale spécifique avec la pédagogie Freinet « car les enfants apprenaient à **vivre** les principes de morale comme la politesse, l'entraide, l'honnêteté (pas un n'aurait pris de l'argent dans la caisse de la coopérative !) et ce n'était plus la peine d'en faire des leçons . »

Dans cette nouvelle place qui est dévolue à l'élève, il y a derrière, la confiance et la considération. D'emblée on pense que l'enfant a des idées qu'il est capable d'exprimer, qu'il peut inventer et créer, qu'il est capable d'assumer une tâche si petite soit-elle, qui rend service à l'ensemble de la communauté enfantine. Il fait un vrai travail et s'en trouve grandi. Il fait un vrai métier, celui d'élève mais aussi de futur citoyen.

Ce nouveau rôle de l'élève que prône la pédagogie Freinet, contribue à répondre, à notre avis, à deux problèmes qui se posaient à l'école traditionnelle : **la motivation** des élèves et **la discipline**. La grande implication des élèves, la responsabilité qu'ils exercent, la vie citoyenne qui s'élabore par l'intermédiaire du conseil, sont des innovations majeures dont on peut encore s'inspirer aujourd'hui.

4.2.2 La connaissance et ses outils

Pour apprendre, quels étaient les outils de la connaissance dans l'école primaire traditionnelle ? Essentiellement les manuels (souvent désuets), les panneaux muraux de sciences et d'histoire (que nous avons consultés au musée de l'éducation), les cartes de géographie (plus ou moins à jour), le 'musée de la classe', quand il y en avait un... et **le savoir du maître**.

a) Les histoires d'enfants éditées par la CEL

Disons un mot **des manuels**, surtout dans l'apprentissage de la lecture avec des textes qui n'en sont pas (et parfois des phrases extravagantes pour introduire une lettre peu courante). On a vu l'intérêt que présentaient pour les enfants leurs propres histoires, parce qu'elles sont des histoires d'enfants. Il y avait peu, à la différence d'aujourd'hui, de littérature enfantine. L'idée de C. Freinet fut d'éditer des textes d'élèves, illustrés par eux, dans une revue « la Gerbe », dès 1927, puis dans une

nouvelle série « *Enfantines* ». Par le biais de la CEL, les classes pouvaient se procurer un grand nombre de ces petites histoires qui étaient des supports de lecture variés.

C'est ainsi que la classe d'Henriette Fort propose en 1953, une histoire écrite et illustrée par ses élèves : « *Le chemin qui marche* »⁸⁸.

Quant aux manuels, C. Freinet a souvent été très critique, de leur façon de présenter des savoirs figés à apprendre par cœur. Lui, propose un autre rapport au savoir. Il fait de l'enfant **un chercheur**.

b) L'enfant chercheur

*« Laissez l'enfant tâtonner, allonger ses tentacules, expérimenter et creuser, enquêter et comparer, fouiller livres et fiches, plonger sa curiosité dans les profondeurs capricieuses de la connaissance, à la recherche parfois ardue de la nourriture qui lui est substantielle. »*⁸⁹

Nous prendrons l'exemple de l'Histoire, dans le *journal de notre vie* de 1957-1958. Les élèves sont allés fouiller dans les archives de leur village. Cela donne lieu à une série d'articles, sous une rubrique : « *En feuilletant les archives* ». Les élèves ont recopié un certain nombre d'extraits des délibérations des assemblées municipales pendant la Révolution française. On apprend ainsi que, en vue de la convocation des États généraux à Versailles le 27 avril 1789, le Grand Bailly d'épée de la ville de Troyes ordonne que l'assemblée générale des trois états se tienne le 25 mars à huit heures du matin. Et les élèves ont choisi de recopier quelques extraits des cahiers de doléances :

« Les dits habitants expriment avec sincérité être de très fidèles sujets du Roy, leur maître, s'empressant de seconder les désirs de Sa Majesté. Ils seront toujours disposés à lui donner des témoignages de leur amour et de leur obéissance à ses volontés, se confiant à la justice ainsi qu'à la bonté de son cœur royal et paternel. Ils contribueront avec la plus entière soumission à toutes les dépenses nécessaires au bien de l'État et à la gloire de son règne.

Ils disent que différents droits des aides portent sur la classe la plus indigente de la Nation... Il semble qu'il serait avantageux ...de percevoir en argent les droits imposés sur le vin. De là, plus de receveurs, plus de directeurs, plus de contrôleurs, de commis.

Les gabelles sont des impôts bien douloureux à supporter pour le Tiers État.

Faire une réserve dans l'administration de la justice, fixer un temps pour la durée des procès, ainsi que les honoraires pour les gens du barreau. Il y a à cet égard un charlatanisme et des abus scandaleux...

Le clergé ne contribue en rien aux impositions quoique possédant des biens immenses...

La noblesse est singulièrement ménagée dans la répartition des vingtièmes.

Ainsi le Tiers État supporte seul une foule d'impositions royales. Il supporte seul et sans la moindre exception la taille, la capitation et autres impositions, le logement de la maréchaussée, l'entretien des ponts et des chaussées et plusieurs charges locales.

La corvée, impôt servant à l'érection ainsi qu'à l'entretien de ces routes somptueuses, avantageuses à la vérité au commerce et faites pour le transport. Mais qui est-ce qui jouit presque en totalité de ces avantages ? Les riches. Cependant cette charge n'est appliquée qu'au malheureux Tiers État.

⁸⁸ cf. Annexe

⁸⁹ C. FREINET, *Les dits de Mathieu* – Delachaux et Nestlé 1967

Estiment lesdits habitants que les membres qui composent un état en sont les citoyens, qu'en conséquence, ils doivent contribuer tous à ses charges ; que les impôts doivent être établis avec équité, supportés avec une parfaite égalité et à proportion, chacun de sa fortune, sans aucune exception...

Les signataires : *Laurent Rémont, aubergiste laboureur, Jean Charton, laboureur, Jean Laurent, laboureur, le greffier Jean Froment, laboureur*⁹⁰.

On trouve également dans ces extraits de délibération des assemblées municipales, des passages sur :

- La grande peur
- L'abolition des privilèges
- Les élections du 31 janvier 1790
- La division du département de l'Aube en districts et en cantons
- La fête de la fédération du 14 juillet 1790
- Le tirage au sort des hommes devant faire partie du contingent en 1793, « *an deux de la République* », ce passage est assez intéressant car il montre la résistance de la population à « la levée en masse » ; le procès verbal note comment les officiers municipaux se sont fait injurier par le père d'un jeune soldat tiré au sort et qu'ils venaient chercher, « *en disant au citoyen Boudard qu'il était un foutu gueux* ».
- Les réquisitions le 22 Germinal et du 7 thermidor an deux .

On ne sait pas comment ont été faites les leçons d'histoire sur la Révolution française par Pierre. Mais, en travaillant ainsi sur des archives authentiques, les élèves ont appris plus que des événements historiques, ils ont été sensibilisés à '*comment se construit l'Histoire*', ils ont été eux-mêmes chercheurs et par-là même un peu historien, travaillant sur des sources de première main. C'est bien le rapport au savoir qui est ici modifié. Le maître, quant à lui, accompagne, il apprend lui aussi, il donne les méthodes, il aide à la formulation des questions, il sait où et comment trouver les réponses.

On ne peut travailler toujours sur des archives. Henriette précise bien que, pour couvrir tout le programme du certificat d'étude, Pierre faisait également beaucoup de leçons traditionnelles. Mais quand c'était possible, les élèves menaient l'enquête. Et quand le travail était particulièrement riche, il pouvait faire l'objet d'une parution.

c) Les « bibliothèque de travail » ou BT, aboutissement des échanges

Pour que la connaissance élaborée par une classe ne reste pas limitée aux seuls correspondants, C. Freinet eut l'idée d'éditer tous les documentaires qu'avaient construits les classes, dans des revues, « **les Bibliothèques de travail** » ou **BT**. Ainsi, une enquête sur l'entreprise Doré à Fontaine-les-Grès et la fabrication des bas et chaussettes, aboutit à une BT sur la bonneterie (BT n°108). Les élèves s'intéressent à la vie économique de leur région, avec de la géographie pour l'origine des textiles, de l'histoire des techniques, de la technologie (différentes machines) et une ouverture sur le monde du travail avec tous les métiers qui, à l'usine, gravitent autour de la fabrication d'un bas.⁹¹

Toutes ces recherches passionnantes qui transformaient l'élève en chercheur étaient finalisées par le journal et la correspondance. C'était intéressant pour les abonnés du journal, pour les habitants de la commune, et pour les correspondants bien sûr,

⁹⁰ Feuilles au vent, journal de notre vie, 1957-1958, école de Fontaines-les-Grès, classe de P. Fort

⁹¹ BT N° 108, La bonneterie

qui avaient de leur côté, des renseignements tout aussi intéressants à faire partager. La BT était alors, la suite logique, l'aboutissement d'un travail suffisamment intéressant pour qu'il soit diffusé et installé dans le coin documentation d'autres classes et sur lequel d'autres élèves pouvaient, à leur tour travailler. C'était là une des grandes idées de Freinet : **mutualiser les savoirs**.

La correspondance scolaire était au centre du dispositif d'échange: la correspondance avec une classe spécifique, d'abord, mais qui pouvait être étendue à une quinzaine de classes, pour échanger des journaux et parfois pour répondre à des demandes d'information très précises, constituant ainsi, une sorte de réseau avant la lettre.

Mais l'aboutissement de la correspondance, c'était d'organiser **un voyage échange**.

Henriette et Pierre Fort ont organisé de nombreux voyages échange (surtout Pierre, qui en a réalisé 13 !). C'est le grand moment de l'année, celui où l'on rencontre les correspondants avec lesquels on a noué des liens épistolaires. Ils se déroulaient pendant les vacances. « *C'était 10 jours chez nous et 10 jours chez eux*. En plus du plaisir affectif de rencontrer des amis, il y a la découverte d'un autre paysage, d'une autre région, l'occasion de faire des visites, des excursions (Nous proposons, en annexe, à titre d'exemple, le programme du voyage échange avec l'école d'Azur dans les Landes en 1958⁹²). Ces voyages sont relatés dans des albums illustrés, ou mieux, édités dans une BT.

De son voyage échange en Bretagne, pendant les grandes vacances de 1949, Henriette Fort composera avec sa classe et celle de sa correspondante la BT n°99, « *C'est grand, la mer* »⁹³.

Un autre voyage échange, celui avec une école de Choisy-le-Roi, en avril 1961, fera l'objet d'une production plus nouvelle, une **BT sonore** avec un disque 45 tours et 12 diapositives, document pédagogique d'un type nouveau dont Pierre Guérin va devenir le spécialiste, il s'agit du n° 809⁹⁴ « Paris-Champagne », c'est le 9^{ème} numéro d'une série qui connaîtra un réel succès.

La liste sera très longue de tous ces outils documentaires élaborés dans les classes en collaboration avec les élèves pour d'autres élèves, avec toujours la même **démarche de recherche** proposée: voici la mise en garde présentée sur le fascicule.

« *Les BT sonores ne sont pas des leçons toutes faites.* »

« *Les BT sonores ne sont pas des documents pour spectacles récréatifs.* »

« *Les BT sonores ne sont pas non plus du cinéma au rabais.* »

Ce sont des documents audiovisuels qui peuvent être donnés simultanément ou exploités séparément et qui s'adaptent avec souplesse à toutes les classes et à toutes les méthodes de travail.

En vue de l'exploitation des diapositives, nous vous conseillons d'organiser un travail de recherche en confiant aux enfants les vues dont ils prendront une connaissance approfondie en s'aidant du lexique et de la fiche de travail, d'autres B.T. et de livres divers. Ensuite chacun fera son exposé devant une belle image colorée à l'échelle de sa classe et répondra aux questions, le maître aidant si besoin est.

Lorsque toute la classe aura ainsi, par un travail coopératif, pris connaissance de ces documents, vous aurez plaisir à goûter de nouveau la projection des vues pendant la diffusion du disque.

⁹² cf. annexe

⁹³ cf. annexe

⁹⁴ BT sonore, n° 809, Paris-Champagne, Voyages et échanges, CEL



Un élève de la classe de Choisy-le-Roi pendant l'enregistrement de la BT sonore.

Le nouveau métier d'élève, c'est apprendre, mais par soi-même, à l'aide d'outils, construits dans la classe ou édités par la CEL, mais aussi apprendre à chercher des renseignements grâce à la constitution d'un fonds documentaire, dûment classé et accompagné de fiches 'guide', et rangé dans un coin de la classe. Ce rapport à la connaissance, se trouve modifié dans la pédagogie 'Freinet'. Le maître n'est pas le détenteur de tout le savoir, il est un guide, un médiateur, il sait le plaisir que l'enfant aura à trouver par lui-même.

La pédagogie décrite ici, touche non seulement à la **motivation** qui est évidente, mais, bien avant les avancées de la didactique, aux processus **des apprentissages**. Elle apporte des réponses en terme de réussite et de résultats. Pour réduire l'échec scolaire, il y avait à repenser les méthodes *pour apprendre*. Est-ce que les apprentissages ne s'en trouvaient pas, quelque peu, éparpillés et déconnectés des programmes assignés à l'école primaire ?

« On essayait, malgré tout de faire tous les points du programme, puisqu'il y avait le certificat d'étude ; on cochant au fur et à mesure ce qu'on avait appris parce qu'on n'allait pas dans l'ordre. On ne bachotait pas et pourtant on avait les meilleurs résultats ! Ils en savaient des choses nos élèves ! »

4.2.3 Chacun à son rythme

L'avant dernière inspection d'Henriette, du 26 janvier 1957, mentionne l'aide qu'elle a apportée à l'inspecteur, lors d'une conférence pédagogique, à propos de l'apprentissage du calcul. Elle a gardé tous les documents qu'elle avait rassemblés et ordonnés pour l'occasion. Et nous les avons, bien entendu, consultés.

a) Les occasions de compter

La dynamique d'échange et de communication qu'impulse la pédagogie Freinet entraînait, on l'a vu, les élèves dans un maniement constant de la langue. Mais pour les mathématiques ? Bien sûr, il y a les comptes de la coopérative... et encore ce sont des comptes difficiles plus à la portée des grands. Henriette me détrompe :

« Comme chacun avait des responsabilités, les occasions de compter étaient multiples... C'est fou tout ce qu'il y avait à compter ! »

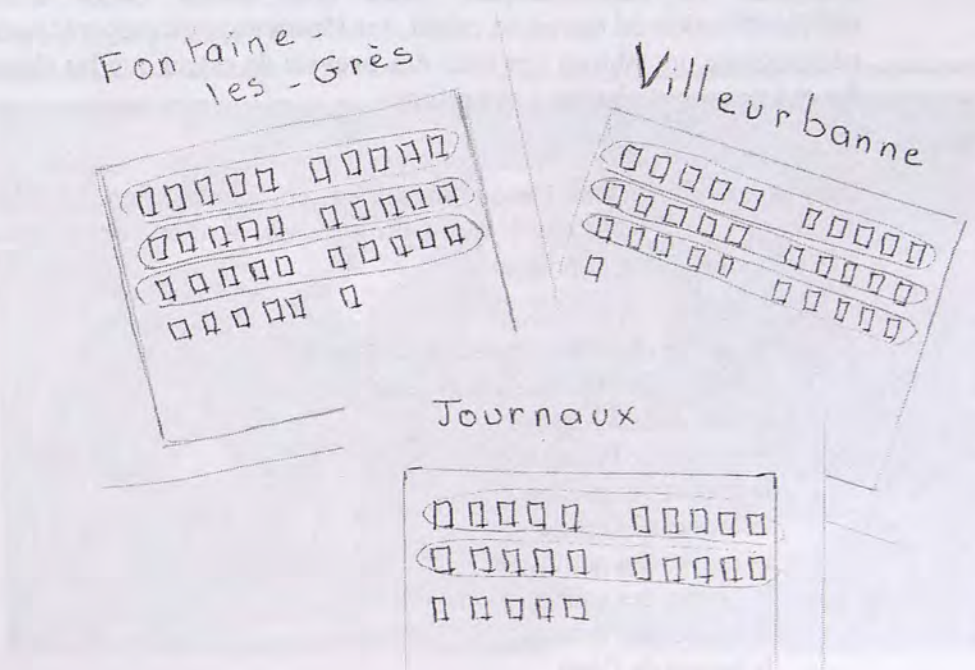
Et elle sort le panneau où sont récapitulées toutes les situations de manipulation des nombres que vivaient les enfants, dans une journée ordinaire. Elle appelle ça « le calcul naturel au CP » et énumère toutes ces situations :

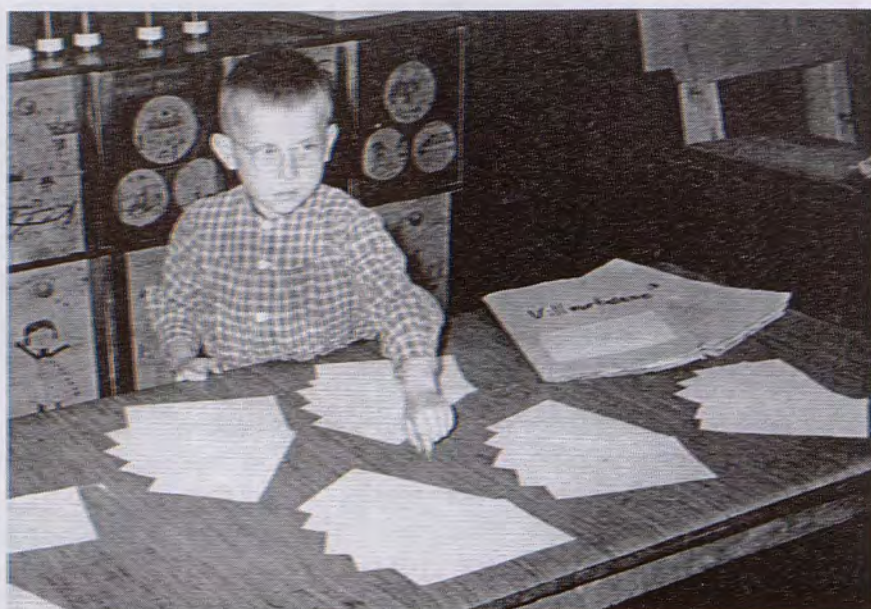
- La date, les jours qui passent, les semaines, les mois ; (les comparaisons), les jours de congé sont une mine pour calculer.
- Les présents et les absents.
- Les feuilles à imprimer, les feuilles à envoyer.
- Les composteurs en fonction du nombre de lignes de texte à imprimer.
- Peser les colis à envoyer aux correspondants pour pouvoir les affranchir correctement.
- L'heure.
- Compter l'argent nécessaire pour les timbres.
- Chaque responsable doit distribuer et ramasser ensuite le matériel et vérifier bien sûr qu'il n'en manque pas : il faut donc compter : les stylos, les ciseaux, les boîtes de pastels, les règles.
- Compter les craies : les cent craies d'une boîte neuve sont partagées et attachées par dizaines ; régulièrement, on compte combien il en reste.
- Peser le lapin qui grossit (il a été donné à la classe pour être engraisé et revendu ensuite, pour enrichir la coopérative.) Les enfants le nourrissent ; pour le peser, il faut faire la tare avec le panier.
- L'argent de la coopérative, chacun a apporté sa cotisation mensuelle, on aligne les pièces de même nature (de 1F, de 2F, de 5F, de 10F...).

Il y a d'autres situations plus conjoncturelles de compter comme la collection des étiquettes de fromages présentée par un élève et continuée par la classe.

Mais comment font ces enfants de CP pour compter, eux qui ne savent pas encore, surtout au début de l'année ? On se sert de la décomposition par 5 (on a 5 doigts). Par exemple, pour les feuilles à compter (pour les imprimer), ils ont un modèle et en utilisant la correspondance terme à terme ils disposent les feuilles en éventail sur la table. « Comme ça, d'un coup d'œil, je pouvais voir si c'était juste. »

Voici un exemple de modèle : la couverture des cahiers-séchoirs pour les feuilles imprimées.





« Et puis, on avait tout un petit matériel pour apprendre à compter. On avait des cubes en bois avec des points (faits en les brûlant), et on voyait comment on pouvait les mettre. En traditionnel, on commençait par le 1 et on allait en suivant. Mais avec la méthode Freinet, on ne commençait jamais par 1 (On ne peut rien faire avec 1 !), et c'était passionnant.. Qu'est-ce qu'on peut faire avec trois ? on cherchait. Avec 6, par exemple, on pouvait en faire des choses ! Les nombres étaient tellement décortiqués, que les élèves étaient très forts en calcul mental. »

Mais il fallait pouvoir évaluer cet apprentissage, en respectant le rythme de chacun, et que chaque enfant puisse repérer ce qu'il avait acquis et ce qu'il avait encore à acquérir.

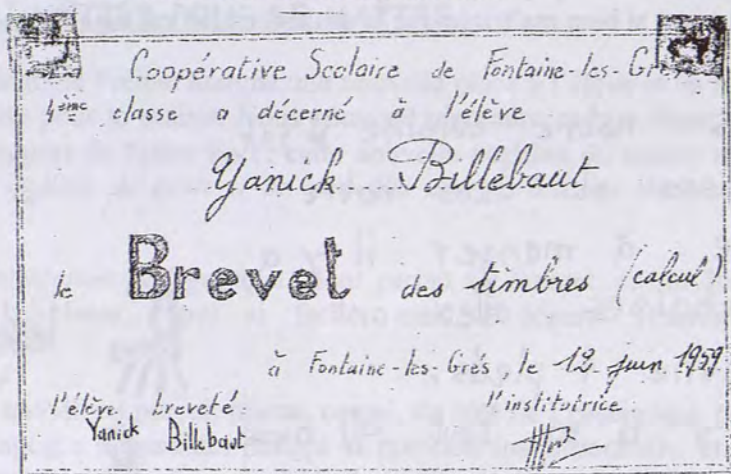
b) Le travail individualisé

Le travail individualisé est la règle dans la pédagogie Freinet, « On pouvait laisser courir les meilleurs devant et mieux s'occuper des plus faibles » et ceci pas seulement en mathématiques. Mais nous avons choisi d'expliquer cette individualisation du travail en calcul, car Henriette avait préparé, pour la conférence pédagogique, un tableau très clair des brevets de calcul que les élèves passaient au fur et à mesure et chacun à son rythme.

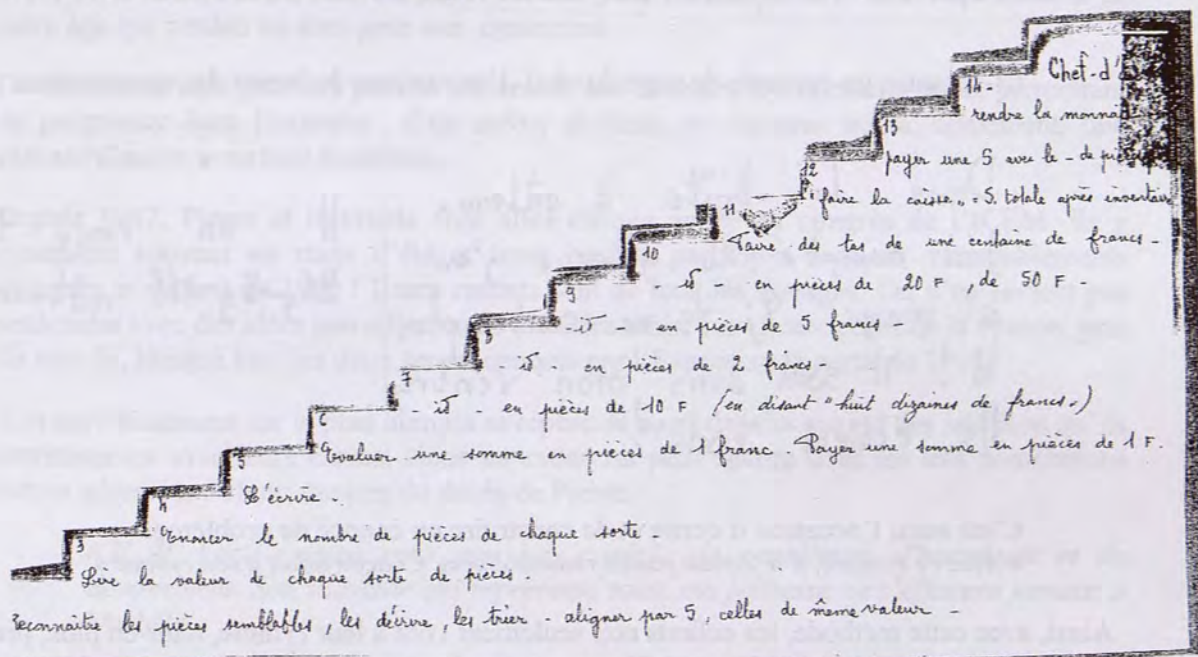
Les brevets sont des évaluations qui comportent des niveaux, avec des tâches particulières à effectuer. Chaque niveau est représenté par une marche. Au plus haut niveau, il y a le chef-d'œuvre qui, s'il est réalisé, permet d'obtenir son brevet. Voici les 10 brevets qui sont présentés :

- le brevet des élèves présents et absents
- le brevet des feuilles à imprimer
- le brevet de l'horloge
- le brevet de la balance
- le brevet des pièces
- le brevet des craies
- le brevet des additions
- le brevet des soustractions
- le brevet des timbres
- le brevet de l'eau

L'élève qui a réussi se voit délivrer le document suivant :



À titre d'exemple voici le brevet des pièces :

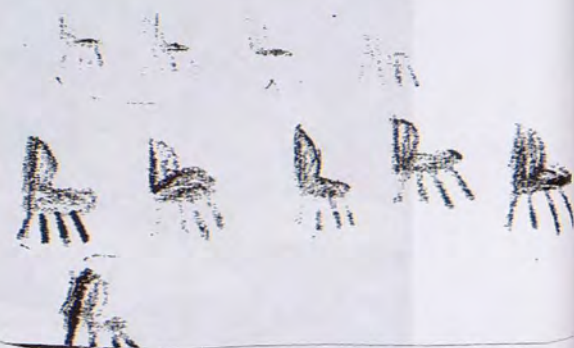


Voici également une page du chef-d'œuvre du brevet des additions d'un élève.
L'addition est si bien maîtrisée que la multiplication est déjà là.

dans notre cuisine il y a
chaises et dans notre
salle à manger il y a
6 chaises, elles ont
chacune 4 pieds.

il y a en tout 40 pieds
 $4+4+4+4+4+4+4+4+4+4=40$ pieds

$$4p \times 10 = 40 \text{ pieds}$$



Ci-dessous, un exemple de page du chef-d'œuvre pour le brevet des soustractions :

Dans la boîte à gâteaux
j'ai compté 26 gâteaux j'en
ai mangé 8; ils ne sont plus
là ! il sont dans mon ventre,
ils étaient bons !

Il en reste 18 gâteaux
 $26g - 8g = 18 \text{ gâteaux}$

C'est aussi l'occasion d'écrire et de construire un énoncé de problème.

« Avec ce système, il n'y avait pas de redoublement. Chacun allait à son rythme »

Ainsi, avec cette méthode, les enfants non seulement vont à leur rythme, mais en plus, prennent en charge leurs propres apprentissages. C'est peut-être la réponse la plus forte au problème grave qui se pose à l'école encore aujourd'hui, à savoir, l'échec scolaire, C. Freinet avait depuis longtemps mis en pratique l'individualisation, la différenciation du travail scolaire et l'évaluation des savoir-faire.

4.3 UN NOUVEAU MÉTIER POUR LE MAÎTRE

Si la pédagogie Freinet assigne une nouvelle place à l'élève et un nouveau 'métier', il en est de même pour le maître. Nous pouvons reprendre ce que disait un inspecteur en 1938, dans le rapport de Pierre Fort : cette nouvelle position du maître doit lui permettre « *de révéler ses qualités de guide et de conseiller aussi précieuses sinon plus que celles de professeur !* »⁹⁵

C'est cela la '*révolution pédagogique*' dont parlait C. Freinet, et qui était à mener et à réussir, dans la classe... pas si facile, mais à écouter Henriette, ô combien enthousiasmante !

Au terme de ce travail, on perçoit mieux, ce qui, du côté de l'enseignant, pouvait pousser à changer de pédagogie, à persister malgré la pression institutionnelle, et que j'appellerai « **un certain bonheur d'enseigner** ». L'école traditionnelle, celle des 'bras croisés', de 'la salive du maître', celle de la discipline, du « Tais-toi et tiens-toi tranquille ! », celle de la copie et de la répétition, était sûrement pesante pour les instituteurs, dans cette école d'un autre âge qui perdait du sens pour eux également.

Ce *bonheur d'enseigner* n'a pas été seulement une aventure intellectuelle riche, permettant de progresser dans l'exercice d'un métier difficile, ce fut sans doute, également, une **extraordinaire aventure humaine**.

Depuis 1947, Pierre et Henriette sont allés chaque année au congrès de l'ICEM, ils y ajoutaient souvent un stage d'été et iront jusqu'à participer à quatre rassemblements (congrès et stages) en 1960 ! Leurs enfants sont de tous les voyages. On n'en revient pas seulement avec des idées nouvelles, mais avec des amis, aux quatre coins de la France, puis du monde, lorsque tous les deux seront conquis par l'Espéranto, à partir de 1959.

Cet enrichissement sur le plan humain se répercute aussi dans la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Nous en avons un petit aperçu dans les très nombreuses lettres adressées à Henriette lors du décès de Pierre.

« Il (P. Fort) restera pour moi, un exemple de gentillesse, d'honnêteté et de dévouement. Son souvenir qui représente toute ma jeunesse ne s'effacera jamais. » Michèle.

« Vous avez été tous les deux des instituteurs toujours disponibles, même en retraite. » Jacqueline.

« M. Fort était quelqu'un qui avait beaucoup compté dans ma vie scolaire et encore davantage dans cette vie parfois difficile à supporter. Vous avez été tous les deux un exemple pour beaucoup. » Marie-Louise

« N'oublions pas, non plus son esprit d'avant-garde sur sa manière d'enseigner... tout en s'amusant. Nous étions gâtés à Fontaine-les-Grès, dans les années 1955 ! ... Nous avions un journal à l'école, des correspondants que nous allions voir, qui venaient nous voir ; nous faisons des fêtes scolaires d'une grande qualité, nous fêtons les anniversaires des camarades, nous faisons des sorties « nature »... et surtout, en ce qui me concerne, mon grand plaisir était le quart d'heure musical à la radio, qui m'a fait apprécier la musique et qui me faisait rêver... » Claude

Le plaisir a donc rendez-vous avec l'école, ainsi que la culture.

⁹⁵ bulletin d'inspection de P. fort du 05 11 1938

Nous retiendrons, plus particulièrement, ce passage d'une lettre d'un ancien élève entré dans les ordres :

« Combien il était normal de respecter ses dernières volontés (Pierre a souhaité se faire incinérer), lui qui a toujours été attentif et respectueux des convictions de chacun, et défenseur des droits de l'Homme et de la paix. » Frère Bernard Thibault

Nous sommes ici dans la dimension humaine des personnes, bien au-delà du choix d'une certaine pédagogie. Des personnalités porteuses de valeurs, fidèles à un idéal de vie, à une conception de l'être humain.

On peut s'étonner, alors, qu'avec tous les points positifs que présentait cette méthode pédagogique pour les élèves, qu'avec les encouragements de l'institution, ce mouvement soit resté si minoritaire. Peut-être parce qu'il n'est pas si facile (et les dérives le prouvent) d'être un maître 'Freinet'. En étudiant ces vingt ans de pédagogie Freinet vécue par Henriette et Pierre, il nous est apparu que leur investissement personnel, leur culture, mais aussi **le travail** fourni, de recherche, d'élaboration et de préparation de la classe, étaient **considérables**. Ils ont su faire preuve d'intelligence dans la relation pédagogique, d'une grande tolérance et d'un savoir-faire hors norme. Sans doute s'agit-il ici d'être d'exception.

Il faudrait ajouter que ce bonheur d'enseigner ne s'est pas limité à la classe, mais qu'il a permis des échanges riches entre adultes, des amitiés durables et l'accession à un idéal humaniste et pacifiste qui est fait de respect pour l'homme, et donc pour l'enfant. Après leur retraite, tous deux '*citoyens du monde*', ils continueront à enseigner l'Espéranto, symbole de paix, à participer à travers le monde aux congrès d'Espéranto à la rencontre d'autres hommes d'horizons différents.

Henriette, au cours de nos échanges, était toujours habitée par cette flamme.



Pierre et Henriette pendant un cours d'Espéranto, lors de leur retraite.

En quoi l'évolution de la carrière de ces deux instituteurs peut-elle nous sembler exemplaire, au regard de l'Histoire ?

Exemplaire, dans un premier temps, par sa conformité sociale. Pierre et Henriette Fort, tous deux orphelins de guerre, de condition modeste, embrassent la carrière d'instituteur en 1928. Couple d'instituteurs conformes, puisque, tous deux, de la même promotion à l'École Normale, se marient, et occupent un poste double dans un village, non loin de Troyes, à Fontaine-les-Grès, où ils s'installent jusqu'à la fin de leur vie. Conformité jusque dans le choix des cours : elle, la femme, prend la classe des plus jeunes, alors que lui, l'homme, prend les plus grands.

Conformité par rapport à l'école, également. Deux instituteurs '*bien doués*', qui, aux yeux des inspecteurs, apparaissent comme des maîtres 'modèles', dans cette école primaire si stable de la III^{ème} République. Deux instituteurs qui s'efforcent de faire au mieux et de respecter les grands principes de l'école traditionnelle tout en essayant d'appliquer les méthodes novatrices qui sont prônées par les instructions officielles.

Exemplaire aussi, car ils participent à des courants d'idées, conséquence de la guerre de 14 (ils sont profondément pacifistes) et qui traversent la société. Une société en crise latente partagée entre immobilisme et forces du changement et qui pèse sur cette école à laquelle, pourtant, on ne touche surtout pas.

La conformité semble se poursuivre jusque pendant la guerre, où Henriette prend la place de son mari prisonnier ; guerre qui meurtrit leur famille, mais cette fois-ci de façon non définitive. Le temps pour Henriette d'être lassée par une certaine pratique du métier (et dans quelles conditions !) et de sentir peser les forces contradictoires à l'œuvre à l'intérieur de l'école et l'inefficacité de certaines pratiques pédagogiques. Le temps pour Pierre de réfléchir et de s'ouvrir à d'autres manières d'enseigner plus conformes à son idéal.

Et c'est à partir de 1946 que leur parcours n'est plus conforme, car ils rejoignent alors un courant minoritaire. Nous avons montré en quoi des raisons personnelles peuvent influencer un choix, des raisons d'idéal aussi (plus qu'idéologiques), et plus implicites. Ce choix devient aussi un choix militant dès lors qu'ils ne craignent plus d'affronter, la désapprobation de l'institution et les difficultés.

Pour que ce choix ait été possible, il fallait la rencontre avec un mouvement porteur de réponses aux problèmes qui se posaient à l'école, avec un homme précurseur, Célestin Freinet qui, pétri des idées nouvelles en éducation, en plein essor au début du siècle, sut en déduire des applications pratiques pour la classe, un homme qui propose des solutions concrètes sur le plan pédagogique, au changement de la société, pour une certaine éducation de l'enfant en tant que futur citoyen.

Ce mouvement extrêmement minoritaire avant la guerre, prend de l'ampleur après les années cinquante, avec son apogée dans les années 70, preuve qu'il semblait bien correspondre à la crise latente de la société qui éclate en 1968.

En cela aussi le parcours de Pierre et d'Henriette est exemplaire, quoique précurseur encore et pionnier dans le mouvement. Pourtant on pourrait se demander si, d'avoir été de 'bons maîtres' en pédagogie traditionnelle n'était pas un solide point d'appui pour devenir de 'bons maîtres' Freinet.

Il reste des zones d'ombre à défricher : le rôle du mouvement Freinet et son extension dans l'Aube, son fonctionnement, son évolution, l'apport pédagogique et le soutien en formation que ce mouvement apportait à ses militants. Il nous faudrait aussi chercher quelles étaient les réactions des parents, quelles traces cette pédagogie a laissé sur les élèves.

Cette histoire reste exemplaire aussi lorsqu'on constate la qualité des productions d'élèves, l'excellence des pratiques et des résultats. Qu'en est-il aujourd'hui de ces pratiques, alors que le mouvement Freinet est en perte de vitesse ?

Il est paradoxal de constater que les textes officiels de 1989 et 1995 empruntent largement aux idées de Freinet. Elles ont intégré les avancées de la didactique, de la psychologie, des sciences de l'éducation. Certaines pratiques sont devenues courantes dans les classes aujourd'hui, telles le texte libre, le journal scolaire, la correspondance..., le traitement de texte a remplacé l'imprimerie, les écoles utilisent Internet. Mais peut-on dire pour autant que l'esprit coopératif se soit installé dans les classes ? Que la responsabilité de l'élève dans la classe mais aussi la prise en charge de ses apprentissages soit à l'ordre du jour ? Que la place de l'élève et celle du maître aient vraiment changé ?

Ce n'est plus l'école des 'bras croisés' sans doute. Mais la résistance de l'école traditionnelle serait-elle encore à l'œuvre aujourd'hui ? On pourrait peut-être poser la question inverse : Qu'est-ce qui pousse les enseignants à ne pas changer pour des pratiques de classes plus riches, plus humaines, plus efficaces ?

Nous concluons en supposant que ce double mouvement contradictoire, entre école traditionnelle et courant novateur, qui a traversé l'école entre les deux guerres, perdure jusqu'à nous, et que l'ombre de l'école de Jules Ferry se projette encore sur l'école d'aujourd'hui.

C'est que cette '*révolution pédagogique*' dont parlait Freinet, implique une remise en question des rôles, des individus, des représentations de l'école dont nous héritons, ce qui est peut-être le plus difficile à changer, car nous sommes tous, enseignants d'aujourd'hui, pétris de notre histoire.

Claude Annie Ternat

Septembre 2000, modifié en 2005 et 2007.

6 BIBLIOGRAPHIE

- P. BOUMARD, *Célestin Freinet*, PUF, 1996.
- L. BRULIARD et G. SCHLEMMINGER, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, L'harmattan 1996.
- CARPENTIER, *Le certificat d'étude primaire sous la IIIème République, dans la Somme*, cahier du CERPP, n°6, 1985
- CHOBAX, *Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français*, Revue française de sociologie, VIII, n° spécial, 1967
- P. CLANCHE, « *Que reste-t-il des grands ancêtres ?* » in *Le monde de l'éducation* nov. 96
- Discours de J. FERRY, 1881, aux délégués du primaire.
- J. FERRIER, *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*, L'Harmattan, 1997
- C. FREINET, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Bourrelier, 1956
- C. FREINET, *Notre position vis-à-vis de l'administration en général, des inspecteurs primaires et professeurs en particulier* in *L'Educateur* n°3 déc. 1968
- C. FREINET, *Technique Freinet de l'école moderne*. A. Colin 1964.
- C. FREINET, *Touché, souvenir d'un blessé de guerre*
- C. FREINET, *Les dits de Mathieu*, Delachau et Nestlé, 1967.
- C. FREINET, *Pour l'école du peuple*, Maspero, Paris, 1974
- C. LELIEVRE, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Nathan, 1990.
- C. LELIEVRE et C. NIQUE, *Les bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*, Nathan, 1994.
- C. LELIEVRE et C. NIQUE, *La Rép. n'éduquera plus: fin du mythe Ferry*, O. Jacob, 1995.
- J. OZOUF, *Nous les maîtres d'école*, Gallimard, p 9
- H. PEYRONIE, *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, Hachette Education, 1999.
- J. PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, bibliothèque Médiations, Denoël Gonthier, 1982.
- A. PROST, *de Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Tome 4, 'L'école et la famille dans une société en mutation'*, Nouv. librairie de France, 1981.
- R. TORAILLE, *L'animation pédagogique*, Paris, ESF, 1973.

Textes officiels

- Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires, 20 juin 1923* in *Bulletin administratif de l'instruction publique* p 75
- Arrêté du 23 février 1923, modifiant l'article 14 et le §V de l'article 19 de l'arrêté du 18 janvier 1887* in *Bulletin administratif de l'instruction publique* p 335
- Programmes et instr. de 1938*, édité par la Fédé. Gén. des pupilles de l'école publique, 1938

Revue

- BT sonore, n° 809, Paris-Champagne, Voyages et échanges, CEL
- BT « C'est grand la mer » n°99, CEL, janvier 1950
- BT « La bonneterie », n° 108, 22 mars 1950
- Enfantines, « Le chemin qui marche » n°183, CEL juillet 1953

- Bulletins d'inspection d'Henriette Pleutret du 14. 12. 1928, 26 01 1932
- Bulletins d'inspection de Henriette Fort du 13/03/1934, 18/12/1935, 05/11/1938, 18/06/1941, 01/07/1942, 14/12/1943, 04/02/1946, 24/01/1948, 22/03/1950, 26/01/1957
- Bulletins d'inspection de Pierre Fort du 15/10/1928, 07/03/1930, 20/01/1934, 11/06/1931, 30/11/1935, 15/11/1937, 05/11/1938, 27/11/1947, 24/01/1948, 23/03/1949, 22/03/1950, 20/11/1956

Productions de classe :

- Journaux scolaires, Cahiers de roulement, Albums, Panneaux d'exposition

7 ANNEXES

- 1 – Photos de classe
- 2 – Bulletin d'inspection de H. Fort du 5 décembre 1947
- 3 – Instructions officielles de 1938
- 4 – Bulletin d'inspection de P. Fort du 15 octobre 1928
- 5 – Programme du voyage-échange Fontaine-les-Grès / Azur
- 6 – Texte libre sur le voyage (CM2)
- 7 – « Le chemin qui marche » revue « Infantines », CEL juillet 1953
- 8 – « Le chemin qui marche » début de l'histoire
- 9 – « C'est grand la mer » BT n°99, janvier 1950
- 10 – « La bonneterie » BT n° 108, mars 1950

Pour des raisons de pagination et de poids du bulletin, les annexes ci-dessus ne peuvent pas être présentées ici. Vous pouvez les trouver sur le site internet des Amis de Freinet à la rubrique « bulletin », au numéro 86 et dans le dossier « Henriette et Pierre Fort ». H.M.

www.amisdefreinet.org

Adhésion, abonnement, publications et site internet des Amis de Freinet

des bulletins, des livres, des CD, des DVD, des archives...
par Hervé Moullé

Les tarifs 2007 : Le prix du bulletin a baissé et l'abonnement est passé à **3 numéros**.

-cotisation à l'association, individuelle et annuelle : un minimum de 5 €

-abonnement pour 3 bulletins : France 20 € Europe 25 € Monde 28 € (port compris)

Pour nos autres productions, voyez le bon de commande joint au bulletin et sur le site internet.

Nom et numéro du compte: « Amis de Freinet » C.C.P. 2 873 13 F Nantes

ATTENTION

Notez le nom et l'adresse
du responsable
pour **toutes** les commandes
et **tous** les paiements.

Hervé Moullé

école
53290 Beaumont-Pied-de-Bœuf (France)
tél-rép : 02 43 70 81 83 - fax : 02 43 70 86 70
email : moulle@ecolebizu.org

Le courrier personnalisé qui accompagne ce bulletin vous informe de l'état de votre abonnement et l'étiquette d'envoi sur l'enveloppe porte le numéro du dernier bulletin qui doit vous être servi.

exemple: [adhérent **2007** abonné jusqu'au n° **88**]

Merci de vous mettre à jour auprès du responsable indiqué ci-dessus.

Remarques importantes: Adressez au responsable les chèques bancaires et postaux, ceux-ci doivent être visés avant d'être encaissés. L'envoi direct au CCP complique la gestion.

S'il se produit un changement de votre adresse postale, n'oubliez pas de nous le signaler.

Si vous avez une adresse email, faites-nous la parvenir pour être tenu au courant de nos activités.

Un bon de commande avec la liste à jour des publications des Amis de Freinet est joint à l'envoi de chaque bulletin. Il est aussi imprimable sur le site internet. Il peut aussi vous être envoyé par la Poste ou par mail (demande à faire auprès du responsable). Vous pouvez aussi demander des copies d'articles publiés dans des bulletins, la liste complète se trouve sur le site internet.

Le site internet des Amis de Freinet est une mine de documents. Vous y trouverez tous les sommaires des bulletins avec des articles anciens, des photos, des expositions et un grand nombre d'archives comme les articles publiés dans l'École Émancipée, Clarté, les Humbles, Monde, Notre Arme... les circulaires et bulletins de l'Imprimerie à l'école et des livres en texte intégral.

Site web: **www.amisdefreinet.org** Messagerie: **moulle@ecolebizu.org**

Bulletin des Amis de Freinet n°86 de janvier 2007 (deuxième édition corrigée, juin 2007)

Comité de rédaction Mimi Thomas, Paul Le Bohec, Jacqueline et André Bourdet,
Janine Charron, Renée Raoux, Renée et Guy Goupil, Hervé Moullé

Fabrication Hervé Moullé

Site web www.amisdefreinet.org

Portail des archives freinet.org/archives

Messagerie internet moulle@ecolebizu.org

Correspondance Guy Goupil 13 résidence du Maine 53100 Mayenne (France)

Commande et paiement ... Hervé Moullé école 53290 Beaumont-Pied-de-Bœuf (France)

1

1