



HAL
open science

Rapports de force et crise de l'autorité dans le mouvement Freinet entre 1945 et 1968 : quand l'horizontalité questionne la verticalité

Xavier Riondet

► To cite this version:

Xavier Riondet. Rapports de force et crise de l'autorité dans le mouvement Freinet entre 1945 et 1968 : quand l'horizontalité questionne la verticalité. *Recherches en éducation*, 2022, 49, <10.4000/ree.11313>. <hal-04655013>

HAL Id: hal-04655013

<https://hal.science/hal-04655013v1>

Submitted on 3 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



Recherches en éducation

49 | 2022

Autorité et pouvoir des personnels de direction,
d'encadrement et de formation dans les politiques
publiques contemporaines d'éducation

Rapports de force et crise de l'autorité dans le mouvement Freinet entre 1945 et 1968 : quand l'horizontalité questionne la verticalité

*Power relations and crisis of authority in the institutionalization of New
Education in France after 1945: dialectic of horizontality and verticality*

Xavier Riondet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/11313>

DOI : 10.4000/ree.11313

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Xavier Riondet, « Rapports de force et crise de l'autorité dans le mouvement Freinet entre 1945 et 1968 : quand l'horizontalité questionne la verticalité », *Recherches en éducation* [En ligne], 49 | 2022, mis en ligne le 01 novembre 2022, consulté le 26 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11313> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11313>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Dossier

Autorité et pouvoir des personnels de direction, d'encadrement et de formation dans les politiques publiques contemporaines d'éducation

*Coordonné par Camille Roelen
& Stéphan Mierzejewski*

CAMILLE ROELENS & STÉPHAN MIERZEJEWSKI – *Édito. L'autorité et le pouvoir éducatifs à l'épreuve des politiques d'éducation* – 2

XAVIER RIONDET – *Rapports de force et crise de l'autorité dans le mouvement Freinet entre 1945 et 1968 : quand l'horizontalité questionne la verticalité* – 13

JÉRÔME KROP – *L'évolution des rapports hiérarchiques entre directeurs et adjoints dans le champ de l'enseignement primaire de la Seine sous la III^e République : aux origines d'une autonomie professionnelle* – 28

SIMON MALLARD, GWÉNOLA RÉTO & ROZENN DÉCRET-ROUILLARD – *De l'engagement dans la fonction d'adjoint d'établissement scolaire à l'exercice partagé du pouvoir et de l'autorité* – 40

CÉCILE ROAUX – *La direction d'école primaire, une question de pouvoir ?* – 54

LAETITIA PROGIN – *Le leadership : la fin d'un tabou et le début d'un mythe. Évolution des métiers de l'encadrement scolaire et de leur formation en Suisse romande* – 68

STÉPHAN MIERZEJEWSKI & ABDELKARIM ZAID – *Pression temporelle et situation de porte-à-faux. Regard socio-didactique sur les positionnements professionnels des conseillers pédagogiques de circonscription - « tuteurs terrain »* – 83

Varia

SYLVAIN FABRE – *Accompagner les élèves dans leurs expériences artistiques : des milieux rythmiques ?* – 101

RENAUD HÉTIER – *Quand le capitalisme retourne les valeurs de l'éducation* – 115

EMMANUEL SANDER, GÉRY MARCOUX, ANOUCHKA WYSS, STÉPHANIE NAUD, CALLISTE SCHEIBLING-SÈVE, HIPPOLYTE GROS & KATARINA GVOZDIC – *Conceptions intuitives des notions de justice et de liberté : résultats d'une étude au collège dans le cours d'enseignement moral et civique* – 130

Rapports de force et crise de l'autorité dans le mouvement Freinet entre 1945 et 1968 : quand l'horizontalité questionne la verticalité

Xavier Riondet

Professeur des universités en sciences de l'éducation, Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), Université Rennes 2

Résumé

Peut-on diriger et doit-on impulser une direction dans un mouvement pédagogique qui, lui-même, remet en question certaines formes d'autorité ? Pour répondre à cette interrogation, ce texte aborde la question des rapports de pouvoir et de la crise de l'autorité dans le cadre du développement du Mouvement Freinet entre 1945 à 1968. Cet article montre comment, structurellement, le contexte institutionnel de la pédagogie de cette époque rend nécessaire ce travail de direction et de coordination, alors que, conjoncturellement, le fait que les relations sociales entre adultes et entre adultes et enfants connaissent des mutations significatives vient remettre en question cette nécessité et la possibilité d'incarner une tradition.

Mots-clés : pédagogie : théories et histoire, organisation et fonctionnement des établissements, histoire de l'éducation, Célestin Freinet

Abstract

Power relations and crisis of authority in the institutionalization of New Education in France after 1945: dialectic of horizontality and verticality – Can we lead and should we drive a direction in a pedagogical movement that itself questions certain forms of authority? To answer this question, this text addresses the question of power relations and the crisis of authority in the context of the development of the Freinet Movement between 1945 and 1968. This article shows how, structurally, the institutional context of pedagogy during this period make this work of direction and coordination necessary, while, conjuncturely, the fact that social relations between adults and between adults and children underwent significant changes calls into question this necessity and the possibility of embodying a tradition.

Keywords: pedagogy: theories and history, organization and functioning of the establishments, history of education, Célestin Freinet

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et jusqu'à la fin des années 1960, le champ éducatif est marqué par plusieurs projets de réformes (Kahn & d'Enfert, 2010 ; Prost, 2013 ; Robert, 2010). Durant cette période, la pédagogie et les relations éducatives sont au cœur de nombreux débats. La mise en question de l'autorité s'intensifie au fil des années 1960 jusqu'à connaître une médiatisation d'ampleur durant les événements de 1968 (Riondet, 2010). Pendant ces trois décennies, les idées, réseaux et pratiques faisant référence de près ou de loin à l'Éducation Nouvelle (Ohayon et al., 2004 ; Gutierrez, 2011 ; Hofstetter & Schnewly, 2006 ; Riondet et al., 2018) circulent au sein de l'appareil scolaire (Savoye, 2004 ; Gutierrez et al., 2012 ; Riondet, 2013a). Historiquement, le Mouvement Freinet (Barré, 1997 ; Bruliard & Schlemminger 2000 ; Peyronie, 2013 ; Ueberschlag, 2015), sous l'action de ses fondateurs (Élise et Célestin Freinet) et d'un réseau très actif de militants pédagogiques, a la particularité de s'inscrire dans la diversité de ces processus : lié à l'Éducation Nouvelle par son histoire, déployant de nouvelles modalités pédagogiques, ce mouvement pédagogique cherche après 1945 à influencer sur les projets de réformes scolaires tout en essayant de se développer. Comment ce type de collectif, pris dans ces multiples enjeux, a-t-il pu évoluer dans une conjoncture pendant laquelle les relations sociales entre adultes et enfants mais également entre adultes ont connu de grandes mutations (Prairat, 2008, 2010) ? Certes, la fonction de « directeur-trice » de mouvement pédagogique n'existe pas toujours d'un point de vue formel mais, historiquement, on repère toujours des individus très impliqués dans l'impulsion d'une direction au sein de ces mouvements, notamment lorsque ces derniers font explicitement référence à un « nom propre ». Comment l'activité de direction et de coordination d'un mouvement pédagogique et les rapports entre militants ont été questionnés et peut-être remis en question dans ce contexte de critique des autorités ? L'originalité de ce texte¹ consiste à considérer que ce type de collectif peut agir sur les mentalités éducatives contemporaines tout en étant, lui-même, marqué par l'évolution des normes qui l'entourent et le traversent. Pour étudier cette question, nous aborderons la phase de développement que connaît le Mouvement Freinet après 1945 en la réinscrivant dans trois processus : la logique de développement d'un collectif pédagogique arrivé à maturité et cherchant à se pérenniser, la possibilité d'institutionnalisation de certaines idées, pratiques et expériences en jeu dans les années 1950 et l'évolution du champ éducatif en France dans les années 1960. À partir de ces aspects, nous chercherons à répondre à la question suivante : la possibilité d'une direction et d'une coordination d'un mouvement pédagogique spécifique peut-elle être remise en cause dans une période de critique de l'autorité ?

1. Retour sur la logique de développement du Mouvement Freinet après 1945

On peut envisager l'Éducation Nouvelle comme un mouvement hétérogène constitué de plusieurs tendances cultivant entre elles des rapports de solidarité et de concurrence. Rapports de solidarité, car ces tendances partagent des valeurs et des objectifs généraux proches, sinon communs et souhaitent un même changement global. Rapports de concurrence, car tous ces groupes essaient de se développer et d'accroître leur influence en exploitant leurs singularités et leurs apports spécifiques². Différentes « écoles », « chapelles » et « tendances » coexistent au sein du mouvement de l'Éducation Nouvelle ou en lien avec celui-ci. Alors que le mouvement de l'Éducation Nouvelle s'est d'abord développé via des écoles nouvelles en lien avec des initiatives privées, l'évolution des contextes scolaires a permis d'envisager au fil des décennies un rapprochement de l'Éducation Nouvelle et des institutions publiques. Entre ces deux « moments » (ini-

¹ Dans le prolongement d'une enquête historique plus large (Go & Riondet, 2020) et en lien avec certains de ces résultats, cet article cherche à repérer quelques éléments d'analyse pour essayer de mieux comprendre les processus complexes en jeu dans le cadre de l'institutionnalisation, de l'essaimage et des prolongements d'une « œuvre pédagogique » dans une formation sociale en mouvement. Il s'agit de contribuer aux réflexions portant sur les manières d'écrire l'histoire des mouvements pédagogiques tout en proposant des éléments de compréhension des obstacles, des contraintes possibles et des éventuelles surdéterminations en jeu dans la formation contemporaine aux pratiques spécifiques faisant référence à des « œuvres pédagogiques ».

² On peut aborder ces phénomènes à partir de la théorie bourdieusienne des champs (Bourdieu, 2015, 2016 ; Riondet et al., 2018).

tatives privées et institutionnalisation dans le système éducatif public), il a fallu pour certains éducateurs « faire école » (faire institution ou faire œuvre) ; déployer des situations éducatives *d'une autre manière* et faire en sorte que ces pratiques et le style les caractérisant puissent se diffuser et survivre de génération en génération. « Faire école » comprend donc une pluralité d'activités : un travail que l'on qualifierait aujourd'hui d'« ingénierie » au niveau des situations éducatives, un travail réflexif critique (lire, observer autour de soi, en réfléchissant sur ces propres positions et en les distinguant) , un travail de description et d'objectivation (pour faire émerger une spécificité, pour la caractériser et la désigner), un travail de promotion et de propagande (pour faire parler de ces nouveautés), un travail de formation (pour que d'autres éducateurs prennent la suite). Cette cartographie des enjeux correspond bien à la situation du Mouvement Freinet à partir de 1945. À cette époque, Élise et Célestin Freinet sont âgés d'une cinquantaine d'années. Ils ont l'expérience du mouvement des imprimeurs, des revues pédagogiques (notamment *L'Éducateur Prolétarien*) et un système pédagogique singulier caractérise leur école privée à Vence en traduisant leur pensée dans des pratiques effectives (Go, 2006). Le couple Freinet et leurs proches sont donc confrontés à une pluralité d'enjeux : trouver un statut à leur école, véritable phare et cœur de leur collectif, pour perdurer dans le temps et servir de lieu de formation et de recherche ; faire déployer leurs réseaux sur les territoires pour faire évoluer les pratiques et contribuer à la structuration d'un mouvement organisé ; jouer un rôle dans les réformes éducatives à venir.

C'est à partir de certains concepts de Ludwik Fleck (2005) et en transférant ces concepts d'histoire des sciences en histoire de la pédagogie que l'on peut chercher à comprendre ce qui se joue dans un mouvement pédagogique marqué par une référence explicite (le nom propre « Freinet » et l'expérience « École Freinet à Vence ») lorsqu'il aspire à perdurer et se développer (Riondet, 2013b ; Go, 2015 ; Go & Riondet, 2020). Si par « style de pensée », on peut songer à un « état d'esprit » et au « travail qui permet de donner corps à cet état d'esprit », on doit reconnaître avec Fleck (2005, p.172) la nécessité d'« une perception dirigée associée à l'assimilation intellectuelle et factuelle correspondante à ce qui a été ainsi perçu ». Correspondant à des manières très spécifiques de voir, de sentir, de parler et de faire, un style est ainsi relativement fermé, en tant qu'il entretient une spécificité objectivée qui le distingue des autres styles, en s'incarnant dans un « collectif de pensée »³. De fait, le collectif et le style se densifient car on y voit les choses *de telle manière*. Au milieu des flux de discours, on lit, on entend *de telle manière* et on pratique *de telle manière*. Dans un style de pensée pédagogique, on partage (et on se détermine par) des éléments de langage, des visions du monde, et des pratiques pédagogiques spécifiques (mais sans doute également des pratiques culturelles et sociales). Ce collectif ne se limite pas à un « groupe fixe » ou une « classe sociale », Fleck précise que « la communauté de pensée ne coïncide pas totalement avec la communauté officielle ». On pourrait dire ici que le collectif de pensée pédagogique ne se réduit pas aux adhérents à jour de cotisation mais se compose de pratiques effectives et de régularités objectivables diverses.

Le mouvement pédagogique que les Freinet et leurs proches essaient de développer au lendemain de la Seconde Guerre mondiale repose sur un collectif relativement mature, réuni autour d'un style pédagogique (un esprit, mais également des techniques et des manières de les déployer⁴), et dont les objectifs consistent à rallier davantage de partisans, diffuser leurs idées et leurs pratiques, et accroître leur visibilité et leur influence. Or, la circulation de la pensée entre collectifs de pensée différents n'est ni naturelle ni évidente. La possibilité de circulation et de communication peut ainsi engendrer des « variations » dans la « coloration » et la « signification » des éléments en jeu d'un collectif à l'autre. Le collectif de pensée s'insère en fait dans un maillage de relations et il est traversé par des « cercles » différents. On retrouve par exemple les « experts spécialisés » au cœur du « cercle ésotérique » qui est en lien avec le cœur de cible qui est en jeu. On peut aussi y trouver des « experts généraux ». Il existe également un cercle « exo-

³ Fleck utilise ici le terme de « collectif de pensée » qui désigne « le porteur communautaire du style de pensée » (2005, p. 179).

⁴ Cf. à ce sujet la question des « pratiques correctes » dans les recherches d'Henri Louis Go.

térique » plus large, qui renvoie à des initiés plus ou moins près ou plus ou moins loin du cœur du style de pensée et qui restent « dépendants de l'opinion publique » (Fleck, 2005, p. 184). Entre ces experts spécialisés et ces initiés, Fleck parle d'une « relation » proche de celle liant « l'élite » et « la masse ». La compréhension de ces processus est essentielle pour saisir ce qu'il se passe quand un style se diffuse de cercle en cercle jusqu'aux personnes les moins initiées. En effet, les éléments caractérisant le style de pensée sont également destinés à se « populariser » et se diffuser au-dehors de ces cercles pour s'adresser à des « non-experts », c'est-à-dire à des « amateurs adultes ayant reçu une formation générale » (p. 197). C'est dans ce cadre que l'on a recours à des processus de « présentation populaire » qui procèdent par une « suppression des détails et des opinions conflictuelles » et produisent « une simplification artificielle » (p. 198). À partir du savoir expert (du cercle ésotérique), il s'agit de faire émerger un savoir populaire (destiné au cercle exotérique). Dans les mouvements pédagogiques, c'est le rôle des brochures, des manuels et des films de propagande. Concernant le Mouvement Freinet, le film *L'École Buissonnière* (1949) par exemple, a pu largement contribuer à rendre accessibles et désirables les nouvelles approches pédagogiques de Freinet (Go & Riondet, 2020). On y voit un personnage rappelant Freinet (l'instituteur Pascal) proche d'enfants évoquant les droits de l'homme et des enfants, soutenu par une majorité de mères de famille. Le paradoxe, à moyen et long terme, c'est que cette présentation populaire est toujours susceptible d'orienter et de conditionner le regard des futurs experts qui auront été immergés dans ce bain (alors que certains ouvrages de Freinet ne sont parfois plus édités). Tout leader de mouvement pédagogique, notamment lorsqu'il en est l'initiateur (car son propre nom qualifie le collectif et la pédagogie de son école caractérise le style pédagogique de référence), doit faire avec ce paradoxe : c'est par des discours parfois simplifiés et des intermédiaires issus de cercles moins experts que le style pédagogique se popularisera en prenant le risque de se diluer. Chercher à comprendre la situation des Freinet après 1945 consiste à saisir les processus complexes qui caractérisent un mouvement en pleine stratégie de développement et qui obligent à diriger et coordonner ce mouvement de manière à ne pas voir le style pédagogique de référence se détériorer. C'est pour cette raison qu'en parallèle au développement du Mouvement et des diverses activités départementales, la formation à des pratiques objectivables devait être bien organisée, et qu'il était important, notamment pour les Freinet, que le cœur du mouvement, l'École Freinet à Vence, véritable conservatoire de la singularité du style pédagogique en jeu (Go, 2015), puisse se pérenniser tout en veillant à l'interchangeabilité des éducateurs correctement formés à ces pratiques spécifiques et à la circulation de ces personnes à l'extérieur de Vence (Go & Riondet, 2020).

2. Diriger, former et diffuser en lien avec l'Éducation Nouvelle et l'Éducation nationale après 1945

Le processus de développement évoqué ci-dessus complexifie d'autant plus l'action de direction et de coordination des mouvements pédagogiques faisant référence à un « nom », une « œuvre » et des pratiques spécifiques que les années 1950 sont le théâtre de discussions autour d'un possible rapprochement de certains lieux spécifiques d'éducation avec le cadre de l'Éducation nationale. En France, les lendemains de la Seconde Guerre mondiale constituent un « moment de mutation de l'Éducation Nouvelle » (Gutierrez, 2011) pendant lequel cette dernière cherche à se déployer au sein de l'Éducation nationale. Les classes nouvelles sont un exemple emblématique de ces processus dont l'originalité repose sur la volonté de faire évoluer la pédagogie par en bas (Savoie, 2010a, 2010b). En effet, alors que d'innombrables réflexions animent la Commission Langevin-Wallon (Gutierrez & Kahn, 2016) pour baliser les grands axes d'une réforme scolaire d'envergure à venir, ces classes d'expérimentation sont créées, par l'initiative de Gustave Monod, pour faire émerger de nouvelles pratiques et situations éducatives. Au même moment, d'autres « écoles nouvelles » cherchent à prolonger les expériences pédagogiques de l'Entre-deux-guerres (Serina-Karsky, 2010, p. 101). L'école Decroly de Saint-Mandé en France, rattachée à l'Éducation nationale en 1948, illustre ce processus par lequel des écoles nouvelles se rapprochent de l'appareil scolaire. Il s'agit à la fois d'une occasion pour ces écoles spécifiques de perdurer mais également d'une opportunité pour stabiliser et diffuser une école de pensée et

des pratiques. Ainsi, cette école Decroly envisage de développer le *decrolisme* en France⁵. La Nouvelle école de Boulogne (Gutierrez, 2017 ; Serina-Karsky, 2018), créée en octobre 1947 par les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), est un autre cas emblématique, puisque le but est alors « d'offrir aux éducateurs et observateurs de l'Enfance un élément vivant d'information sur une forme de travail réalisable en éducation nouvelle »⁶. Après 1945, plusieurs figures de la pédagogie estiment que l'heure est à la pédagogie, aux méthodes actives, à l'Éducation Nouvelle et à la psychologie de l'enfant.

L'évolution de l'appareil scolaire et de certaines institutions entraîne d'autres types de relations entre ces synergies et l'État. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le contexte technique et pédagogique fait évoluer le Musée pédagogique, fondé en 1879 et devenu, depuis 1932, le Centre national de documentation pédagogique (CNDP). Tout ce qui est relatif à la production et à la circulation d'informations connaît alors un essor significatif, d'autant que la pédagogie est dorénavant une question sociale centrale. C'est en 1956 que le Musée devient l'Institut national de documentation pédagogique et distribution des moyens d'enseignement puis l'Institut pédagogique national (IPN). S'il s'agit dès lors de coordonner les centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) et d'être en lien avec le Service de documentation et d'études pédagogiques de l'administration centrale de l'Éducation nationale (SEVPEN), il est aussi question de coordonner la recherche pédagogique. Toute une tradition réformatrice se noue progressivement avec Roger Gal à partir de 1951 en permettant à l'IPN de devenir « un lieu où les thèmes associés de la démocratisation de l'enseignement et de la rénovation pédagogique par des méthodes actives vont être défendus et diffusés » (Kahn, 2008, p. 46). L'État veut que cette institution, l'IPN, soit « au service des enseignants » (Bon, 2015, p. 101). Elle se montre rapidement « sensible aux problèmes du "terrain", ouverte aux innovations et aux mouvements pédagogiques » (*ibid.*). L'enjeu pendant ces années 1950 est d'améliorer les pratiques. En effet c'est dans un « souci du "perfectionnement" de l'enseignement » que se développe l'IPN. Louis Cros délimite plusieurs axes de travail en son sein qui correspondent à des services (p. 103). Comme le rappelle Bon, Cros demande en 1951 à Gal « de coordonner les enquêtes jusque-là dispersées et de fonder un « centre national de recherches pédagogiques » sur le modèle du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) (p. 104). Défenseur de l'idée de « pédagogie expérimentale », Gal tient à la démarche suivante : « partir du terrain, soutenir les initiatives, les contrôler, les restituer aux chercheurs et aux praticiens ; fournir aux chercheurs des lieux d'étude, voire d'expérimentations » (*ibid.*). Il faut donc des terrains, des endroits réels, concrets où peuvent se développer des expérimentations. Au cœur de ces projets, les débats, négociations, et obstacles en jeu pour rendre possibles des *écoles expérimentales*, sont rendus complexes par les imbroglios administratifs. Malgré les difficultés en jeu, ces évolutions sont jugées nécessaires par Gal :

Il est non moins certain que cette adaptation de l'éducation à l'évolution de la vie, du savoir, des besoins, des biens culturels nouveaux, est une chose jamais achevée et qui doit se faire systématiquement, en particulier à une époque où le rythme des transformations se précipite comme de nos jours. Des institutions spéciales doivent être prévues pour cela, établissements d'expérience, Instituts pédagogiques et psychologiques de recherche, etc. C'est sans doute déjà le sens des *Écoles expérimentales* qui se développent partout dans le monde. Mais il faut que ce qui se fait au hasard des inspirations et de capacités individuelles soit systématisé. Sans ce renouvellement perpétuel, l'éducation forcément se sclérose et, au lieu d'aider l'humanité à franchir les étapes de sa difficile ascension, elle l'encombre et alourdit sa marche [...] (Gal, 1966, p. 134).

Ces processus renvoient à l'apport possible de l'Éducation Nouvelle dans le cadre des réformes scolaires et pédagogiques (d'Enfert & Kahn, 2010a, 2010b ; Gutierrez et al., 2012) et à la question de l'éventuelle « conversion de l'enseignement public », ou pour le dire autrement, de la

⁵ Cette ambition reposait sur l'émergence au préalable d'un « Comité national Decroly » qui avait deux missions : « ancrer l'école dans le paysage éducatif français » et « tenter d'essaimer la pédagogie Decroly au sein d'autres établissements » (Wagon, 2010, p. 83).

⁶ Document « La Nouvelle école de Boulogne », p. 1. Dossier « Ecoles expérimentales/INRP », 19890313/33, Fonds INRP, Archives Nationales, Pierrefitte-sur-Seine.

conversion de l'Éducation Nationale par l'Éducation Nouvelle (Savoye, 2004). Dans ce contexte où l'idée d'école expérimentale semble être l'option pour concilier ces différents enjeux, le pédagogue Célestin Freinet ne cesse de solliciter d'innombrables contacts pour essayer d'avancer sur la question de l'École Freinet à Vence, qui est initialement une école nouvelle privée (Go & Riondet, 2020) car il souhaite à la fois trouver un statut à cette école et faire en sorte qu'elle inspire les réflexions portant sur les réformes éducative et scolaire. Ces démarches, étudiées par ailleurs (*ibid.*), restent intéressantes à mentionner car elles montrent en quoi le triptyque « diriger, former, diffuser » est très présent dans ce type de contexte.

Ce *momentum* favorable à l'Éducation Nouvelle pose de nombreuses questions. Comment peut se produire ce partenariat entre des établissements parfois privés, des mouvements pédagogiques et des institutions liées à l'État ? Comment rendre possible, d'un point de vue réglementaire ce type de partenariat ? Pour quels objectifs ? S'agit-il de pérenniser ces expériences, de les étudier, d'en faire des avant-gardes susceptibles d'orienter les réformes à venir ? Et, enfin, quel fonctionnement concret est-il envisagé ? Si l'éventualité d'un statut d'école expérimentale est explicitement évoquée, c'est bien par des actions plus spécifiques que les choses évoluent parfois, via par exemple le statut d'école de plein air. Les échanges entre Freinet et l'IPN témoignent justement des avantages et des inconvénients en jeu dans cette rencontre entre les écoles nouvelles et l'appareil scolaire d'État, par l'intermédiaire d'institutions comme l'IPN. Le 9 mars 1957, Freinet alerte Louis Cros, directeur de l'IPN, de la situation de l'École Freinet, et lui adresse un document intitulé « Rapport sur l'inclusion possible de l'École Freinet dans une organisation des Écoles expérimentales ». Il y explique la situation : deux postes ont été créés pour l'école de Plein Air et le fonctionnement se fait avec une succession de suppléants. Freinet formule le problème de fond qui le préoccupait de façon permanente depuis la réouverture de l'École Freinet en 1945 : « Mais il suffirait qu'on nous mette en octobre deux instituteurs ou institutrices qui ignorent nos techniques et refusent de s'y initier pour que nous n'ayons plus, comme ultimes recours, qu'à fermer l'École »⁷.

Comment avoir la main sur la partie pédagogique en étant soutenu au niveau administratif et en restant dans un cadre réglementaire ? Freinet évoque ici ce que peuvent perdre les écoles nouvelles en se rapprochant de l'IPN et de l'État en restant liées à un mouvement pédagogique : leur coordination, leur cohérence pédagogique et le prolongement de leur « esprit » spécifique suite à la déformation à court, moyen et long terme de leurs spécificités. Dans le document évoqué ci-dessus, Freinet rappelle que l'École de Boulogne a justement cessé de faire fonction d'École expérimentale des CEMEA⁸. Cette situation illustre un autre problème, lorsque la conformité avec les règles et l'administration entravent le travail mené dans ces structures en lien avec les mouvements. L'enthousiasme militant fait de plus en plus face au « creux de la vague » en se confrontant à une administration tatillonne et un cadre bureaucratique qui contraint le déploiement de ces pédagogies spécifiques (Viaud, 2005, p. 24). À la rentrée 1956, l'équipe pédagogique de l'École de Boulogne doit laisser sa place à d'autres enseignants venant d'être nommés au grand regret des familles d'élèves. Les montages institutionnels en jeu sont souvent fragiles dans ce contexte et pour l'administration il n'est pas envisageable de confier la direction à « des personnes étrangères, l'une à l'enseignement public, l'autre au cadre départemental de la Seine »⁹. Les protestations n'y font rien, malgré quelques lettres, dont ce courrier d'une mère d'élève au ministre René Billères¹⁰ le 14 mars 1957 :

⁷ Rapport sur l'inclusion possible de l'École Freinet dans une organisation des Écoles expérimentales daté du 8 mars 1957. Dossier « Écoles expérimentales/INRP », 19890313/33, Fonds INRP, Archives Nationales, Pierrefitte-sur-Seine. Sur ces questions, je renvoie les lecteurs à l'ouvrage *A côté de Freinet* (Go & Riondet, 2020).

⁸ Au sujet de l'École de Boulogne et de Marie-Aimée Niox-Château, je renvoie le lecteur aux travaux de Fabienne Serina-Karsky. Pour un approfondissement des démarches des Freinet après 1945, cf. Go & Riondet (2020).

⁹ Lettre de M. Piobetta, Inspecteur général de l'instruction publique, Directeur des services d'enseignement de la Seine à Messieurs Berge, Gal et Laborde datant du 15 décembre 1956.

¹⁰ René Billères était un condisciple de Pompidou à l'École normale supérieure. Agrégé de Lettres, il était radical-socialiste et fut ministre de février 1956 à mai 1958.

Vos services ont déjà été saisis du cas de Mme [Marie-Aimée] Niox [Chateau] qui a fondé et dirigé « la Nouvelle École » 7 rue Montmorency à Boulogne-sur-Seine. Elle appliquait les méthodes Montessori, mettait tout son cœur à la tâche. J'apprends ces jours-ci que depuis octobre elle a été renvoyée avec toute l'équipe qu'elle avait formée. Je viens protester contre cette mesure aveugle de l'administration. J'ai été pleinement satisfaite de l'enseignement qu'elle a donné à ma fille qui est maintenant à 13 ans à peine en 4^{ème} au lycée. Elle a développé chez ma fille le goût du beau sous toutes ses formes, de l'effort personnel, le contrôle et la maîtrise de soi¹¹.

Plusieurs débats ont lieu durant de longs mois pour penser un dispositif réglementaire en lien avec le ministère et des institutions publiques, qui puisse satisfaire les syndicats et les mouvements pédagogiques en jeu. Le fait d'anticiper sur les contraintes donne parfois lieu à des projets atypiques. Dans une lettre du 20 décembre 1957, Freinet revient sur un possible réajustement stratégique : s'orienter, non vers des nominations définitives, mais vers une formule de détachements pour 12 et 18 mois¹². Freinet formule ces propositions en ayant à l'esprit les deux objectifs de son école à Vence en tant qu'école expérimentale officielle : « suivre l'expérimentation et les recherches pour une adaptation permanente aux conditions de notre enseignement » et « préparer les éducateurs qui repartiront gonflés et deviendront des propagandistes éclairés de nos techniques, susceptibles de poursuivre cette même besogne dans les départements ». Dans cette optique, Freinet souhaite, d'une part, la « nomination, sur proposition de l'ICÉM [Institut coopératif de l'école moderne] d'un camarade chevronné comme Directeur de l'École » et, d'autre part, l'arrivée de plusieurs instituteurs. Ces derniers, « désireux de s'initier ou de poursuivre leur initiation » auraient été « détachés pour une durée minimum de six mois » avant de repartir sur leur poste en étant remplacés « par une autre fournée »¹³. Freinet songe à une prise en charge de l'emploi du directeur de l'école par le ministère de l'Éducation nationale tout en étant nommé en accord avec l'ICÉM¹⁴, préférant garder la main sur la nomination plutôt que de se positionner en faveur d'un poste permanent décidé par ailleurs¹⁵. Au même moment, les Freinet font l'expérience en coulisses d'un couple nouvellement arrivé en 1957 à Vence avec des conceptions pédagogiques « scolarisées » et qu'ils mettent à la porte au début de l'année 1958 pour reprendre l'enseignement dans leur école au grand dam de l'administration. Ces difficultés et ces enjeux sont évoqués dans une des revues du Mouvement Freinet :

L'École Freinet peut et doit avoir son statut dans le cadre de l'arrêté [...]. La chose peut se faire, d'ailleurs, sans aucun engagement de fonds. La seule exigence, c'est que les instituteurs qui seront désignés soient choisis sur proposition de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICÉM) qui a la responsabilité pédagogique de l'École Freinet. Cet Institut Coopératif a formulé une proposition précise dont nous demandons la prise en considération ; Nomination d'un Directeur permanent, sur proposition de l'ICÉM ; Organisation, à l'École Freinet, de stages de trois mois auxquels pourront participer les instituteurs et les institutrices qui désirent s'initier aux Techniques Freinet ou perfectionner leur pratique de ces Techniques (comme cela se fait déjà pour les Stages de Beaumont et de Suresnes) ; Nombre minimum : trois (un par classes). Une semblable création ne saurait en rien augurer de ce que pourront être d'autres créations d'Écoles expérimentales, ces écoles devant fonctionner chacune avec ses caractéristiques spéciales, suivant l'importance de l'École et les modalités pédagogiques de son organisation. L'Éducation française contemporaine peut se glorifier d'un Mouvement pédagogique qui, dépassant l'habituelle théorie, tend à régénérer l'École par l'exemple et le travail généreux de ses milliers d'adhérents. L'École Freinet en est le berceau et le symbole. (Freinet, 1958, p. 4)

¹¹ Lettre d'une mère d'élève au ministre de l'Éducation nationale datant du 14 mars 1957.

¹² Lettre de Freinet à Cros datant du 20 décembre 1957.

¹³ Idem.

¹⁴ Note pour Monsieur le Directeur général de l'enseignement du premier degré. Lettre de Cros à Lebettre datant du 24 décembre 1957.

¹⁵ Freinet semblait prêt à abandonner un poste de permanent sur les deux créés pourvu qu'il puisse choisir le directeur. Lettre de Freinet à Louis Cros datant du 20 décembre 1957.

Pour Freinet, « l'École Freinet doit continuer à jouer son rôle expérimental. Bien des découvertes, bien des mises au point restent à faire » (p. 5), mais dans ce texte, il fait émerger une problématique qui surdétermine ce *momentum* favorable à l'Éducation Nouvelle :

Notre pédagogie est aujourd'hui fixée dans ses grandes lignes, mais elle est insuffisamment connue, mal connue, et de ce fait, déformée. Nos publications restent impuissantes à assurer l'initiation indispensable. Nos stages eux-mêmes ne peuvent toucher qu'un nombre réduit de collègues. (Freinet, 1958, p. 5)

Par la suite, c'est par le biais d'une convention en 1964 entre l'IPN et l'ICÉM que l'École Freinet arrive à survivre à l'époque dans le paysage éducatif contemporain (Go & Riondet, 2020, p. 226). Pour autant, cette convention n'empêche pas les dissensus qui peuvent se produire entre le mouvement pédagogique, la direction de l'école et les enseignants de l'école dans un contexte où la vulgarisation du style pédagogique peut nuire à la connaissance et la maîtrise des pratiques.

3. Évolutions socio-culturelles et tensions contradictoires au sein des mouvements pédagogiques

Il n'est pas illégitime de penser que les tensions et contradictions pédagogiques et institutionnelles se soient doublées de tensions et de contradictions culturelles. En pensant l'histoire de l'éducation à partir de la notion d'« hétérotopie » (Prairat, 2013), on peut estimer que le monde pédagogique des années 1960 est marqué par une volonté de sortir d'une conjoncture idéologico-politique éducative marquée par la référence à la caserne et à la discipline pour s'ouvrir à une conjoncture valorisant le modèle d'assemblée et de l'égalité (Riondet, 2010). Cette transition est à l'œuvre dans les discours sur l'École Caserne et la prédominance des questions disciplinaires (Riondet, 2020). Différentes publications accompagnent ces processus : la psychosociologie, la dynamique des groupes, la non-directivité, l'autogestion, la pédagogie institutionnelle apparaissent comme les nouveaux phares théoriques du monde pédagogique. La référence à la non-directivité et les travaux de Carl Rogers circulent et donnent lieu à de nombreuses publications parfois critiques, parfois enthousiastes (Avanzini, 1972 ; De Peretti, 1972 ; Hannoun, 1972 ou encore Brunelle, 1973). La manière de considérer les classes et la vie scolaire s'en trouve bouleversée, car l'enjeu consiste à repenser les relations maître-élèves et à introduire progressivement la démocratie dans l'école. La revue *Les Cahiers pédagogiques*, par exemple, publie régulièrement à cette époque des numéros thématiques sur des expériences de démocratie ou sur des demandes formulées par les élèves pour faire évoluer les relations dans l'établissement¹⁶. Cette tendance ne concerne pas uniquement les relations éducatives mais également les relations humaines au niveau des institutions, ce qui était clairement au cœur des réflexions au sujet des pédagogies institutionnelles et autogestionnaires (Lapassade, 1972 ; Wustefeld, 2019 ; Patry, 2020).

Dans un ouvrage de Michel Lobrot, la vacance du Pouvoir par l'autorité supérieure est évoquée ainsi :

Cela veut dire, naturellement, que celui qui a le Pouvoir, c'est-à-dire qui peut imposer sa volonté, y renonce et que les autres n'aient pas la possibilité d'imposer le même genre de Pouvoir. Mais c'est ce qui se passe effectivement dans les cellules insérées dans de grandes organisations – celui qui détient le Pouvoir et qui y renonce ne peut être remplacé par d'autres membres du groupe, puisque ceux-ci ne sont pas investis par l'Autorité supérieure. En renonçant au Pouvoir, il crée *ipso facto* un certain système de rapport global, qui peut se prolonger dans des organisations partielles. Celles-ci, à leur tour, dépendent des autres membres du groupe, qui peuvent ou non utiliser la possibilité qui leur est donnée. S'ils le font, ils créent d'autres institutions, différentes de cette institution initiale, consistant dans la non-directivité même ; de toute façon, cet abandon du Pouvoir modifie le sys-

¹⁶ Cf. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965 et *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968 (Riondet, 2010).

tème d'équilibre fondamental, et cette modification peut prolonger ses conséquences à l'infini. (Lobrot, 1975, p. 214)

Ce principe est une des principales caractéristiques de la pédagogie institutionnelle selon Lobrot :

La pédagogie institutionnelle se définit donc d'une part par la vacance du Pouvoir dans un groupe donné et d'autre part par la possibilité donnée au groupe de se trouver des institutions satisfaisantes, grâce aux initiatives divergentes des participants. (p. 215)

L'Institut coopératif de l'école moderne n'est pas insensible à ces écrits, notamment au sein de l'Institut parisien de l'école moderne (IPÉM). Certains militants pédagogiques parisiens sont ouverts, non seulement aux productions liées à ces questions, mais également aux pratiques et expériences qui se mettent en place en Ile-de-France. Il s'agit ici d'un des éléments à l'œuvre dans les débats et controverses du mouvement qui donnent lieu à plusieurs départs de militants dans les années 1960. Ces débats et ces conflits ont été abordés dans différents travaux (Bruillard & Schlemminger, 2012 ; Fonvielle, 1989 ; Riondet, 2015, 2019)¹⁷. On peut les aborder sous l'angle psychologique du différend personnel, par l'« analyseur fric » (Fonvielle, 1989), ou insister sur les méconnaissances des uns et des autres et l'évolution du contexte socio-économique, politique et culturel provoquant cette rencontre manquée entre Freinet et certains de ces militants (Riondet, 2019). Il est également indéniable que des désaccords d'ordre politique et pédagogique sont au cœur de ces tensions. On peut aussi penser ces différends en observant en quoi la crise de l'autorité et la valorisation des relations horizontales (et non plus verticales) qui traversent la société française ont contribué à surdéterminer les rapports entre militants pédagogiques au sein du mouvement Freinet.

L'enjeu de la création de l'ICÉM en 1947 est de fédérer les masses pédagogiques (Go & Riondet, 2020) mais le choix de la terminologie de ce regroupement fut moins évident qu'il n'y paraît. En effet, il fut envisagé de qualifier l'institut de « central » avant de retenir la dénomination « Institut Coopératif » car si Freinet est alors sensible à la dimension coopérative, il souhaite que ce mouvement suive une direction précise d'autant que les Freinet considèrent l'École Freinet à Vence comme le cœur de cette aventure pédagogique (Riondet, 2019). Ce premier quiproquo est rapidement aggravé par le fait que la « présentation populaire » de la pédagogie Freinet via le film de propagande *L'École Buissonnière* (1949) connaît un succès important alors que, dans le même moment, les Freinet éprouvent des difficultés à organiser des collaborations avec des universitaires, dans le cadre de la revue *Techniques de Vie*, pour comprendre, sur un registre plus scientifique, la spécificité des techniques Freinet et de l'École Freinet. Avec la double stratégie de Freinet (défensive, afin de protéger l'École de Vence ; offensive, pour accroître le rayonnement des Techniques Freinet) (Riondet, 2019), le risque est que le développement du mouvement puisse nuire à sa cohérence et à son organisation. Si l'on reprend la grille de lecture ébauchée dans la première partie à partir de Fleck (2005), on peut dire que l'évolution de la situation provoque paradoxalement l'éclipse progressive de certains experts spécialisés au profit d'autres militants moins expérimentés et le succès de la diffusion de la « présentation populaire » du style de pensée en jeu réduit ce dernier à quelques éléments expressifs et globaux (le respect des droits de l'enfant, les méthodes actives) pendant que d'autres collectifs et styles de pensée émergent. Par conséquent, le collectif de pensée initial se fragmente en plusieurs entités en même temps que le style de pensée spécifique devient plus évasif par la déstabilisation des significations qui le constituaient à l'origine. Les grandes questions en jeu depuis plusieurs décennies dans l'histoire du mouvement Freinet (« Dans quelle direction allons-nous ? » ; « Comment diffuser ? » ; « A quoi forme-t-on ? ») exigent, dans cette situation, une réaction de Freinet et de ses proches. Freinet alterne des positions très différentes : se déclarant relativement ouvert à une pluralité d'usages des techniques Freinet lorsqu'il intervient dans certains espaces, tout en étant très soucieux d'empêcher la détérioration de ces mêmes techniques dans d'autres (Riondet, 2015). C'est dans ce contexte qu'ont lieu deux crises dans le mouvement Freinet des années

¹⁷ Pour une bibliographie plus complète des travaux ayant abordé ces questions, cf. Riondet (2019).

1960. Il est intéressant de réinterpréter ces tensions dans le contexte de redéfinition des relations sociales qui caractérise alors la France.

Une production écrite incarne ces tensions de manière exemplaire, il s'agit d'un texte intitulé *Contribution à l'histoire du Mouvement Freinet*, publié en 1966 et signé par trois militants du mouvement, André Bonbonnelle, Michel Faligand et Jacques Gilbert, tous rattachés à l'IPÉM, le groupe parisien du mouvement Freinet¹⁸. Si c'est apparemment le souhait de Freinet d'exclure certains militants de l'IPÉM et de réorganiser le groupe parisien qui est à l'origine de cette brochure polémique, il est intéressant d'aborder certains fragments de ce texte pour évaluer le poids du contexte de cette période pendant laquelle sont remis en cause dans la société française les rôles du « chef », du « père » et du « patron ». Chacun des contributeurs propose plusieurs hypothèses expliquant les crises se jouant dans le mouvement Freinet. Dans la partie écrite par Faligand (*Tentatives d'analyse des causes du différend Freinet-IPÉM*) la gestion du mouvement national est critiquée et c'est le fonctionnement spécifiquement horizontal et auto-gestionnaire de l'IPÉM qui est mis à l'honneur : « Patiemment mise en place, cette gestion directe valut à l'IPÉM une vie coopérative intense, un esprit de camaraderie profonde et des initiatives dont les succès ont fini par inquiéter Freinet » (Bonbonnelle et al., 1966, p. 19). Cependant, Faligand s'en prend également à la pensée de Freinet et ses lacunes, ainsi qu'au rôle de « filtre » opéré par ce dernier :

Face à Pavlov, Freud, Jung, Wallon, Adler, Piaget, [...] l'insuffisance de l'*Essai de psychologie sensible* est manifeste. Personne ne nie le tâtonnement expérimental. En faire une panacée sinon un dada au point de déclarer inaccessibles les grands ouvrages de la psychologie contemporaine c'est prendre un risque qui coûte cher à la culture des éducateurs école moderne. Là encore, Freinet joue le rôle d'un filtre. Rôle d'autant plus néfaste que, faute d'avoir fréquenté les grands auteurs (psychologie expérimentale, psychophysiologie, psychanalyse) déclarés hermétiques, la masse des éducateurs école moderne n'est pas à même d'utiliser les documents de la vie psychique enfantine profonde que les techniques pédagogiques leur fournissent quotidiennement. Qui sait si, chloroformés par les leitmotifs du tâtonnement expérimental et du jeu-ersatz, les éducateurs école moderne ne courent le danger d'être frappés d'invalidité culturelle ? Qu'on le veuille ou non un éducateur moderne ne peut écarter du champ de ses réflexions les découvertes fondamentales de la psychophysiologie post-pavlovienne, de la psychologie des profondeurs, de la sémantique générale. D'ailleurs, ce rôle de filtre, Freinet semble le jouer tant à l'importation de l'information culturelle qu'à son exportation, quasi exclusivement, la signature de l'homme-orchestre de l'éducation nouvelle ? (p. 20)

Ce passage laisse à penser que les différends générationnels entre militants peuvent être corrélés avec des différences générationnelles de références pédagogiques, théoriques ou politiques. En effet, l'arrière-plan théorique et les pratiques de Freinet ne sont pas assez « modernes » aux yeux de Faligand qui résume les controverses entre Freinet et l'IPÉM de la manière suivante :

D'un côté : Célestin Freinet, 71 ans, d'origine rurale, plus intuitif que logique, traditionnellement méfiant de ce qui se passe à Paris, habitué à l'action autoritaire, étranger aux problèmes de la vie quotidienne dans une classe, enfermé dans ses obsessions et ses idées reçues, possédant des qualités d'animateur exceptionnel (chaleur de conviction, profusion d'idées, puissance de travail, vitesse de décision et de réaction).

De l'autre : l'IPÉM, un groupe de camarades vivant dans la ville, riches de personnalités diverses, aux prises avec une classe quotidienne, formés aux principes d'autogestion, forcément en contact avec les autres recherches pédagogiques. (p. 23)

Dans la partie écrite par Jacques Gilbert, un premier reproche porte sur le fonctionnement global du mouvement qui n'est pas assez coopératif. Un deuxième reproche concerne le manque de modernité de l'École moderne lié au rôle de filtre d'un Freinet préférant se référer à Marx et Engels plutôt qu'à la psychosociologie émergente. Enfin, les pages signées par Bonbonnelle se

¹⁸ Pour une analyse plus complète de ces crises internes au Mouvement Freinet, cf. Go (2015), Riondet (2015, 2019), et Go & Riondet (2020).

concentrent sur l'école de Vence dans laquelle ce dernier a brièvement travaillé pour expliquer en quoi ce qui se déroule à Vence ne correspond pas à ce qui est fait ailleurs :

La différence fondamentale entre deux « Pédagogies » portant le même nom est pour moi ancrée dans les réalités. D'une part Freinet, à Vence, dans un milieu qu'il conditionne à l'image d'un passé sacré, et d'autre part des instituteurs soumis à toutes les exigences de la vie (milieux, effectifs, examens...) qui s'adaptent sans cesse à des nécessités nouvelles. (p. 47)

En parallèle aux controverses pédagogiques et épistémologiques (Riondet, 2015), on peut rapidement déceler ici un conflit d'ordre générationnel, mais il n'est pas illégitime de réfléchir à ces problèmes en les mettant en lien avec la pénétration du contexte culturel et social de crise de l'autorité et de promotion de l'égalitarisme dans la société. Il est en effet difficile de distinguer ici les reproches adressés à Freinet en tant que « chef » du mouvement pédagogique, « patron » de la Coopérative de l'enseignement laïc (Fiori, 1953), ou « père » spirituel et pédagogique de certains militants.

À travers cet exemple, on observe bien comment le rapport à la tradition « Freinet » n'est plus évident dans le Mouvement Freinet des années 1960. La volonté de faire vivre une tradition pédagogique et de perpétuer un style de pensée tout en valorisant la coopération donne lieu, dans le contexte de crise de l'autorité des années 1960, à une difficile cohabitation des relations sociales horizontales et verticales dans le mouvement pédagogique. Hasard de l'histoire, Célestin Freinet disparaît en 1966, peu de temps avant les événements de 1968 pendant lesquels se donne à voir la révolte d'une bonne partie de la génération étudiante qui était aux prises avec la discipline scolaire traditionnelle structurant l'appareil scolaire qui reproduisait « la forme de dépendance à la fois patriarcale et paternaliste » au cœur de l'appareil familial (Balibar, 2020). Dans ce contexte, un nombre conséquent d'« appareils » se trouvent « en crise » : la famille, l'école, l'université, l'usine, les syndicats (notamment étudiants), les partis et peut-être même les mouvements pédagogiques. Si l'idée de « génération » constitue un « passager clandestin du vocabulaire historique » (Potin & Sirinelli, 2019, p. 5) et peut masquer parfois des situations interprétables au prisme des notions de capital (social, scolaire, symbolique) et de champ, elle permet néanmoins d'identifier un des traits caractéristiques d'une période dont on parle encore aujourd'hui de manière régulière et qu'ont connue toute une génération de militants pédagogiques encore actifs aujourd'hui.

4. Conclusion

La particularité de cette contribution était d'aborder la question de la direction et de la formation dans le contexte du Mouvement Freinet à l'époque de la recomposition des rapports de pouvoir et d'autorité, de l'émergence d'un « esprit 68 » (Michel, 2018) et de l'évolution complexe du système éducatif après 1945 (Luc et al., 2020). En creux de ce texte, c'est sans doute la question complexe de la transmission et de l'institutionnalisation des œuvres pédagogiques, souvent en lien avec l'Éducation Nouvelle et au sein du système éducatif, qui s'est invitée. On pourrait définir une « œuvre pédagogique », comme désignant une production liée à l'éducation, réalisée par un individu ou un groupe s'intéressant à la pédagogie, qui a pu se diffuser à travers l'espace et le temps, et dont le recours à un qualificatif (qu'il soit lié à un « nom » ou à une caractéristique) pour l'identifier révèle une spécificité objectivable dans les pratiques et les manières d'en rendre compte.

Cet article a voulu montrer dans un premier temps comment le fait de « diriger » une structure ou un réseau et de « former » d'autres praticiens constitue un élément important dans l'histoire des « œuvres pédagogiques » liées au mouvement de l'Éducation Nouvelle, et plus particulièrement lorsque ces œuvres font référence à un « nom propre » et une expérience fondatrice. Par l'usage des concepts de « collectif de pensée » et de « style de pensée », ce texte a mis en évidence l'extrême difficulté se jouant dans l'émergence de ces « œuvres pédagogiques », leur diffusion et la formation aux pratiques qui y sont en jeu lorsque ce collectif est sensible à sa survie

et son développement. Un bref détour par différents travaux sur l'histoire de la pédagogie française a pu montrer comment cette difficulté a été d'autant plus aigüe durant le processus d'institutionnalisation de l'Éducation Nouvelle en France dans les années 1950 et 1960 puisqu'il s'agissait dorénavant d'organiser la possibilité pour ces pratiques de circuler dans l'appareil scolaire en essayant de le transformer de l'intérieur. Dans ce contexte, penser la direction de ces structures et de ces dispositifs ainsi que la formation à ces pratiques a constitué un enjeu fondamental pour éviter l'assujettissement, voire parfois la disparition de certaines « œuvres pédagogiques ».

Cependant, les nécessités structurelles ne peuvent parfois éviter les contraintes conjoncturelles. Si l'espace est la « matrice du pouvoir » et le temps celle de l'autorité (Revault d'Allonnes, 2006), le cas en présence montre que la seconde est sans doute venue télescoper la première. Les rapports de force sont constitutifs des champs et les enjeux de pouvoir et de lutte dans ces champs sont bel et bien des réalités. Néanmoins, les nombreuses évolutions qui ont pu s'observer au niveau des relations sociales complexifient le processus même de conservation et de transmission des « œuvres pédagogiques » en même temps qu'elles perturbent la possibilité pour les collectifs et styles de pensée de perdurer dans le temps. Pour le dire plus simplement : il est difficile de faire perdurer un style « freinetien » (et peut-être également « montessorien » ou « decrolien ») sans direction particulière impulsée à partir d'une référence claire à un ensemble précis de pratiques que l'on accepte de recevoir en forme de legs et sans avoir étudié cette œuvre en acceptant d'être introduit et initié par un passeur reconnu comme tel.

Par-delà l'horizontalité en jeu dans certains espaces dans un contexte de crise, d'érosion ou de métamorphose de l'autorité (Prairat, 2010), n'y a-t-il pas une verticalité temporaire qui devrait se maintenir à travers une direction assumée et des processus de formation à ces « œuvres » ? Dans ce contexte, il s'agit d'adultes partageant globalement des idéaux et des valeurs, s'insérant dans des réseaux en lien avec l'Éducation Nouvelle et œuvrant dans des institutions éducatives. C'est un point à relever car lorsque l'on aborde en sciences de l'éducation la question de l'autorité, c'est principalement pour réfléchir sur les relations entre adultes et enfants. Jusqu'alors, la philosophie de l'éducation française a été profondément marquée par l'œuvre d'Hannah Arendt (1975). Considérant les enfants comme des « nouveaux venus », la pensée arendtienne invite à penser la « présentation du monde » comme une responsabilité des adultes à l'égard de ces enfants et comme un processus fondamentalement marqué par la question de la conservation de manière à préserver l'enfant du monde et le monde de l'enfant, et à rendre possibles, par la suite, d'éventuelles évolutions lorsque l'enfant deviendra un adulte. Pour autant, lorsqu'il est question d'une référence à une « œuvre pédagogique », ne pourrait-on pas considérer qu'il y a des individus déjà-là (et déjà marqués par un style de pensée) et des « nouveaux venus » dans cet espace symbolique qu'est un mouvement pédagogique ? Il resterait à savoir ce qu'il en est de cette question dans les mouvements pédagogiques contemporains dans un contexte où les pédagogies alternatives sont sur le devant de la scène et dans lequel la valorisation de la coopération est un aspect fondamental.

Dans ce contexte professionnel et pédagogique particulier, quelle place peut-on faire à cette « dialectique au fil de laquelle l'autorisation de devenir *quelqu'un* passe inéluctablement, qu'on le veuille ou non, par des modalités d'exposition à l'autorité de *quelqu'un d'autre* » (Forquin, 2005, p. 118) ? Ce problème que nous avons décrit par une approche historique garde sans doute une part d'actualité. Si le film *L'École Buissonnière* a contribué à forger un certain imaginaire du Mouvement Freinet (Go & Riondet, 2020), notamment par sa scène emblématique dans laquelle le maître détruit l'estrade, lieu symbolisant l'autorité, Élise Freinet n'a cessé de rappeler qu'il ne fallait pas oublier « la part du maître ». Or, cette action de l'adulte n'est pas nécessairement de même nature, en situation, selon le type de pédagogie spécifique dont on se revendique. Si les pédagogies coopératives, institutionnelles et autogestionnaires ont sans doute en commun d'être « institutantes » (Laval & Dardot, 2021), leurs réalités pratiques et didactiques ne se recouvrent pas et nécessitent des processus de formation spécifiques. On pourrait ajouter que la récupération récente de certaines formes de langage par l'idéologie dominante incite à

ne pas négliger la compréhension des spécificités de chacune de ces pédagogues et des moyens à mettre en œuvre pour qu'elles perdurent dans le paysage, notamment dans un contexte contemporain où l'entrée en pédagogie différente se réalise parfois par de nouveaux canaux d'informations en lien avec « l'éduosphère » (Legavre, 2019) sans que l'on ne sache trop qui est compétent pour se positionner en expert de ces questions et contribuer à la formation à ces pratiques¹⁹.

Références

- ARENDRT Hannah (1972), *Crise de la culture*, Paris, Seuil.
- AVANZINI Guy (1972), « Non-directivité et éducation scolaire », *L'information psychologique*, n° 48, p. 43-52.
- BALIBAR Étienne (2020), *Passions du concept*, Paris, La Découverte.
- BANTIGNY Ludivine (2018), *1968. De grands soirs aux petits matins*, Paris, Seuil.
- BARRE Michel (1997), *Compagnon de Freinet*, Vauchrétien, Ivan Davy.
- BON Annette (2015), « L'Institut pédagogique national : une institution d'État au service du système éducatif (1950-1973) », dans Françoise Laot & Rebecca Rogers (éds.), *Les Sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 101-116.
- BONBONNELLE André, FALIGAND Michel & GILBERT Jacques (éds.) (1966), *Contribution à l'histoire du mouvement Freinet*, Paris, Tournesol.
- BOURDIEU Pierre (2015), *Sociologie générale. Volume un*, Paris, Seuil/Raisons d'agir.
- BOURDIEU Pierre (2016), *Sociologie générale. Volume deux*, Paris, Seuil/Raisons d'agir.
- BRULIARD Luc & SCHLEMMINGER Gerhardt (2012), *Le Mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan.
- BRUNELLE Lucien (1973), *Qu'est-ce que la non-directivité ?*, Paris, Delagrave.
- DE PERETTI André (1972), « Carl Rogers et la non-directivité », *L'information psychologique*, n° 48, p. 3-13.
- FIORI L. (1953), « Les méthodes patronales de Freinet », *L'École et la Nation*, n° 24, p. 38.
- FLECK Ludwik (2005), *Genèse et développement d'un fait scientifique*, Paris, Les Belles Lettres.
- FONVIEILLE Raymond (1989), *L'aventure du Mouvement Freinet*, Paris, Klincksieck.
- FORQUIN Jean-Claude (2005), « Autorité », dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, p. 114-119.
- FREINET Célestin (1958), « Pour une École Freinet école-pilote et séminaire », *L'Éducateur*, n° 12, p. 3-6.
- GAL Roger (1966), *Histoire de l'éducation*, Presses universitaires de France, Paris.
- GO Henri Louis (2007), *Freinet à Vence*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- GO Henri Louis (2015), « Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence », dans André D. Robert & Bruno Garnier (éds.), *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 77-90.

¹⁹ Nous renvoyons les lecteurs vers le très stimulant travail mené par Go, Prot et Kolly sur les ingénieries de formation en lien avec des pédagogues spécifiques.

- GO Henri Louis & RIONDET Xavier (2020), *À côté de Freinet*, Nancy, Presses universitaires de Nancy / Éditions de Lorraine.
- GUTIERREZ Laurent (2011), « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'Éducation Nouvelle en France », *Carrefours de l'Éducation*, n° 31, p. 105-136.
- GUTIERREZ Laurent, BESSE Laurent & PROST Antoine (dir.) (2012), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- HANNOUN Hubert (1972), *L'attitude non-directive de Carl Rogers*, Paris, ESF.
- HOFSTETTER Rita & SCHNEUWLY Bernard (éds.) (2006), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation. Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*, Bern, Peter Lang.
- KAHN Pierre (2008), « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, n° 34, p. 43-58.
- KAHN Pierre & D'ENFERT Renaud (éds.) (2010), *En attendant la réforme*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- LAPASSADE Georges (1971), *L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles 2*, Paris, Gauthier-Villars.
- LAVAL Christian & VERGNE Francis (2021), *Éducation démocratique*, Paris, La Découverte.
- LEGAVRE Amélia (2019), « L'éduosphère, un espace pour l'entrée en pédagogie différente », *Spécificités*, n° 12, p. 106-120.
- LOBROT Michel (1966/1975), *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars.
- LUC Jean-Noël, CONDETTE Jean-François² VERNEUIL Yves (2020), *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin.
- MICHEL Youenn (2008), « Mai 68 et l'enseignement : une mise en place historique », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, n° 3, p. 13-25.
- PATRY Delphine (2020), « La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France », *Recherches en éducation*, n° 39.
- PEYRONIE Henri (2013), *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*, Caen, Presses universitaires de Caen.
- POTIN Yann & SIRINELLI Jean-François (2019), « Introduction générale », dans Yann Potin & Jean-François Sirinelli (éds.), *Génération historienne*, Paris, CNRS, p. 5-9.
- PRAIRAT Eirick (2008), « Autorité », dans Agnès Van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 21-36.
- PRAIRAT Eirick (éds.) (2010), *L'autorité éducative, déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- PRAIRAT Eirick (2013), *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses universitaires de France.
- PROST Antoine (2013), *Du changement dans l'École*, Paris, Seuil.
- REVAULT D'ALLONNES Myriam (2006), *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Seuil.
- RIONDET Xavier (2010), *La question de l'autorité dans les discours des chez les novateurs de la revue Les Cahiers pédagogiques de 1957 à 1989. Contribution foucauldienne à une histoire des discours des enseignants militants*, Thèse de doctorat, Université Nancy II.

RIONDET Xavier (2013a), « Les origines des *Cahiers pédagogiques* en 1945 », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n° 3, p. 113-135.

RIONDET Xavier (2013b), « Une approche des rapports entre pédagogie et science dans *Les Cahiers pédagogiques* entre 1945 et 1968 », *Éducation et Didactique*, vol. 7, n° 3, p. 9-30.

RIONDET Xavier (2015), « La revue *Techniques de Vie* (1959-1964) ou l'impossibilité des collaborations. Un épisode entre histoire du militantisme et histoire des sciences de l'éducation », *Penser l'éducation*, n° 36, p. 119-143.

RIONDET Xavier (2019), « Réception et dilution des apports de la pensée des Freinet. Le cas des militants pédagogiques parisiens après 1945 », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 2, p. 404-422.

RIONDET Xavier, HOFSTETTER Rita & GO Henri Louis (éds.) (2019), *Les acteurs de l'Éducation Nouvelle au XX^e siècle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

RIONDET Xavier (2020), « Les Surgés et les maîtres d'internat dans la rénovation pédagogique. Vers une anamnèse des maux du C.P.E. contemporain ? », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, n° 4, p. 121-136.

ROBERT André D. (2010), *L'école en France à partir de 1945*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

SAVOYE Antoine (2004), « L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944–1970) », dans Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (éds.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, p. 235-269.

SAVOYE Antoine (2010a), « Réforme pédagogique, réforme disciplinaire : l'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952) », dans Pierre Kahn & Renaud d'Enfert (éds.), *En attendant la réforme*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 51-64.

SAVOYE Antoine (2010b), « Langevin et l'expérience des Classes nouvelles, une préfiguration de la Réforme de l'enseignement », dans Laurent Gutierrez & Catherine Kounelis (éds.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 107-120.

SERINA-KARSKY Fabienne (2012), « Les créations d'écoles nouvelles des années 1950-1960 : des militantes méconnues ? », dans Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost, (éds.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 101-110.

SERINA-KARSKY Fabienne (2018), « L'école « milieu de vie » : l'exemple de l'école expérimentale de Boulogne (1947-1956). Regard socio-historique sur la coopération scolaire/périscolaire », dans F. Liot & Stéphanie Rubi (éds.), *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et les partenariats*, Bordeaux, Carrières sociales éditions, p. 28-42.

UEBERSCHLAG Josette (2015), *Le groupe d'Éducation nouvelle d'Eure-et-Loir et l'essor du mouvement Freinet (1927-1947)*, Caen, Presses universitaires de Caen.

VIAUD Marie-Laure (2005), *Des collègues et des lycées différents*, Paris, Presses universitaires de France.

WAGNON Sylvain (2012), « La pédagogie Decroly en France : histoire et aléas d'un courant pédagogique d'Éducation nouvelle (1939-1968) », dans Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (éds.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 77-87.

WAGNON Sylvain (2019), « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition », *Trema*, n° 50.

WUSTEFELD Sophie (2019), « La pédagogie autogestionnaire : déconstruction en acte de la bureaucratie scolaire », *Cahiers du GRM*, n° 14.