**Questions à Emmanuel Saint-Fuscien autour de son ouvrage**

***Célestin Freinet : un pédagogue en guerres. 1914-1945*  (Perrin, 2017)**

**Colloque « Il faut éduquer les enfants… » (Université de Liège, 1/6/2018)**

1/ Ma première question est très générale et interroge le principe même de l’ouvrage : ni réelle biographie, ni sciences de l’éducation, il s’agit ici d’étudier les effets concrets de l’expérience de la guerre (ou plutôt des guerre*s*) sur les gestes et les pratiques enseignantes de Freinet. Vous vous placez dans la lignée de l’historien S. Audoin-Rouzeau qui s’est intéressé à la centralité de la guerre dans la vie des intellectuels et penseurs du social du XXème siècle et qui a montré le formidable travail de déni de cette centralité par ces intellectuels eux-mêmes et par leurs commentateurs. Mais vous soulignez que dans le cas de Freinet, ce n’est pas Freinet lui-même qui a cherché à occulter les effets de la guerre sur sa pratique – au contraire, il en a bien dit toute l’importance dans sa vie - mais ce sont ses commentateurs qui ont consciencieusement retranché la guerre de sa pédagogie. Ou alors, il n’en reste qu’une trace édulcorée sous la forme d’un pacifisme de bon aloi, en réaction aux violences subies. Vous soutenez au contraire que il y a bien qqch comme une « pédagogie de la guerre » chez Freinet, au sens non seulement où il s’est inspiré de la façon dont on faisait classe pendant la guerre 14-18 (p 87 : « coopération entre maitre et élèves au service d’activités reliées au milieu de l’élève », y compris hors les murs >< routine, manuels, estrade, rupture avec le milieu, etc.), mais plus radicalement au sens où toute son inventivité pédagogique est intimement liée à ses expériences personnelles (multiples et variées) des guerres (14-18, 36-39 en Espagne, 40-45). « F. est indissociablement guerrier et pédagogue, et sa pédagogie est aussi (…) le fruit des ses expériences successives de la guerre » (p. 195).

**Qu’est-ce qui explique d’après vous un tel rejet (par les commentateurs) de la guerre comme expérience fondatrice, structurante de l’activité enseignante ? Pourquoi les sciences de l’éducation - que vous prenez « à rebours », dites-vous - refusent-elles d’entrevoir cette intrication profonde ? La guerre est-elle trop « sale » pour être jugée digne d’influencer les pratiques scolaires ? Ou les sciences de l’éducation seraient-elles toujours un peu idéalistes, préférant imaginer que les techniques et réflexions de Freinet sortent d’un cerveau pour ainsi dire « hors sol », détachées de leur milieu ?**

Autrement dit, n’êtes vous pas au fond très proche de Freinet lui-même et de son « matérialisme scolaire » qui suppose de prendre très au sérieux les conditions matérielles et le milieu de vie pour penser l’éducation (locaux, matériel pédagogique, santé physique des enfants, mais aussi conditions sociales...). Freinet raille les pédagogues bourgeois qui pondent de soi-disant méthodes universelles qui ne sont en réalité valables que pour les classes aisées (pionniers de l’éducation nouvelle qui travaillent dans des conditions « anormalement favorables » p. 81) et il met en garde tous ceux qui « s’épuisent pour essayer de réaliser des rêves d’écoles nouvelles incompatibles avec la condition véritable du prolétariat ». Son matérialisme scolaire (Elise Freinet, *Naissance d’une pédagogie populaire*, p. 80) consiste à prendre conscience de la dépendance étroite de l’école et du milieu, et à mesurer combien la société conditionne l’école et l’enseignement. Il s’agit toujours de « partir de ce qui est » (*idem*, p.38), en positif comme en négatif. Ainsi naissent des techniques éducatives (organisation matérielle et sociale de l’école, rythme du travail scolaire, modalités de l’épanouissement des enfants…) qui ont leur nécessité, et non des méthodes abstraites (p.80).

**De la même manière, ce que vous tendez à nous montrer dans votre ouvrage, c’est que la pédagogie de Freinet est inséparable du milieu qui était le sien (conditions matérielles, sociales, techniques), milieu dans lequel la guerre a pris une place considérable. Est-ce que l’on peut dire que, sous certains aspects, vous partagez ce « matérialisme scolaire » dans votre façon même de faire l’histoire des pratiques enseignantes ?**

2/ Votre livre est magnifiquement écrit et se lit comme un roman. Il y a dès l’introduction un très beau passage qui évoque cette découverte que vous faites aux archives départementales de Nice au début de vos recherches : une boîte ayant appartenu à Freinet et contenant une montre de gousset, une boussole de sous officier et une balle de fusil (celle-là même qui traversa le dos de Freinet en octobre 1917). Cette découverte achève de vous convaincre de la centralité de la guerre chez Freinet. Mais elle pointe aussi l’importance capitale de la question de **l’autorité** dans la vie et l’œuvre de Freinet (fil rouge de votre ouvrage) : en effet, le sous-officier, comme le maitre d’école, se doit de veiller au temps et à l’espace pour « garder le contrôle sur ses hommes ». Boussole et montre, les deux piliers de l’autorité, dites-vous. Reste la balle  qui renvoie à un motif récurrent dans votre ouvrage : les armes. Fascination de Freinet pour le fusil mitrailleur dès 1916 (« c’est une belle arme ») avec lequel il « aimerait bien tuer son boche» en 1944, le pistolet brandi lors du fameux épisode de l’émeute devant l’école de Saint-Paul (« rupture révolver au poing »), l’arme réclamée en 44-45 quand Freinet est désigné au Comité Départemental de Libération qui fait de lui une « autorité armée » (« arme, symbole absolu de l’autorité combattante » p. 188). : on est loin d’un Freinet pacifiste « à l’eau de rose ».

Mais au fond les trois objets convergent vers cette même question de l’autorité puisque la balle elle-même renvoie non seulement à la blessure, qui marque toute la vie de Freinet de sa douloureuse empreinte, mais symbolise aussi la technique. Or celui qui maîtrise une technique, comme le fusil mitrailleur par exemple, déploie sur ses hommes une autorité toute évidente. Freinet fera même de cette *autorité de compétence technique* un « invariant d’une pédagogie efficiente » (Saint-Fuscien, p. 90). Il la transposera dans la classe avec l’imprimerie en 1924, pour pallier à son manque d’autorité naturelle (Freinet peinait en effet à instaurer un ordre dans sa classe en 1920-24).

Contrairement à ce qui est parfois dit, Freinet n’est pas anti-autoritaire : bien sûr il faut « se dégager de l’autoritarisme capitaliste qui se traduit à l’école par une pédagogie de faux libéralisme et de jalouse domination » et « dégager au maximum les enfants de l’autorité irrationnelle des adultes » (Elise Freinet, *Naissance d’une pédagogie populaire*, p. 129), mais toute autorité n’est pas abolie, loin de là. Ses expériences des guerres lui permettent de la repenser sous des formes qui semblent au contraire essentielles à sa pédagogie.

Si Freinet déteste par dessus tout le « bourrage », autorité absurde qui s’impose d’en haut via les manuels, et ressemble en cela aux ordres d’un commandant sur son armée en temps de paix (*armée de caserne*), il est plus que favorable à l’autorité de l’officier « de contact », qui gagne l’estime de ses hommes par la compétence technique, ou à l’autorité du maquisard, obtenue par le réseau et la connaissance fine du terrain.

**C’est sur cette question de l’autorité que j’aimerais vous entendre. Peut-on aller jusqu’à dire que chaque guerre (ou chaque situation de guerre) propose des formes d’autorité différentes qui viennent complexifier la conception que Freinet s’en fait et reconfigurer ses pratiques ?**

3/ Le **rapport aux « autorités »** - administratives, politiques – est un autre pan de la vie de Freinet méconnu que l’on découvre grâce à vous. On apprend ainsi non seulement que Freinet a toujours recherché la reconnaissance des autorités (il a écrit des centaines de lettres pour obtenir tel ou tel signe de reconnaissance), mais - élément plus troublant - il a été jusqu’à proposer son aide comme pédagogue au Maréchal Pétain alors qu’il était interné en tant que communiste dans les camps de surveillance durant 20 mois en 40-41. Vous évoquez diverses explications de ce geste difficilement compréhensible, et d’ailleurs quasi jamais relaté : stratégie pour échapper à l’enfermement, besoin de reconnaissance, ambition de rénovation pédagogique qui croyait trouver là son moment opportun, estompement des frontières entre pédagogies nouvelles de droite et de gauche. Il est pourtant avéré que de nombreux instituteurs ont résisté dès 41 et se sont unis à travers des outils médiatiques comme *L’école laïque* (organe du front national de l’enseignement primaire) et *l’Université libre* (FN universitaire), *Ecole et liberté* en 42 (< Syndicat national des instituteurs), et le Comité de défense des professeurs et étudiants de Paris, créé par des communistes dissidents, etc. ; la politique de Pétain était en effet loin d’être tendre avec les instituteurs. Son projet de « rééducation » était tout de même très éloigné de celui de Freinet. Alors **comment comprendre que Freinet ait été si aveugle à tout cela ou en ait fait fi ? Est-ce que les proximités entre pédagogie nouvelle de gauche et PN de droite peuvent nous aider à comprendre mieux cette position de Freinet ? Et comment expliquer cette convergence frappante entre deux bords a priori si opposés ?**

Devons-nous admettre que notre pédagogie — même au lendemain de la Révolution — doive s’incliner devant un ordre nouveau, qui par la force des choses, aura beaucoup d’analogies avec l’ordre actuel ? Et, négligeant notre vrai devoir — éclairer les esprits — deviendrons-nous les soutiens d’un dogme nouveau qui sera pourtant loin encore d’être le communisme ?14

Célestin Freinet, « Contre une pédagogie syndicale », *L’Ecole émancipée*, 4 juin 1921.

Anne HERLA