Célestin Freinet et l'enseignement de l'histoire à l'école primaire

Nathalie Lallemant
Doctorante, université de Bretagne occidentale.

Didier Cariou
Maître de conférences HDR, université de Bretagne occidentale.

Cet article propose une étude des écrits de Freinet sur l'enseignement de l'histoire. Dénonçant ses modalités, il en proposait une reconstruction. Sa lecture de Dewey, Ferrière, Decroly le conduisit à proposer un programme d'histoire adapté aux étapes du développement des enfants et supposant un travail sur des documents. Cet enseignement mobilisait des techniques Freinet (texte libre, bibliothèque de travail, fiche guide, compte-rendu, conférence, etc.) en lien avec les centres d'intérêt des enfants. Notre approche généalogique suit des préoccupations didactiques. Elle vise à comprendre comment Freinet envisageait un enseignement renouvelé de l'histoire et de quelle manière ses propositions pourraient nous inspirer encore aujourd'hui.

Mots-clés : histoire, complexes d'intérêt, technique Freinet, document, programme d'histoire, forme scolaire.

This article examines Freinet's writings on the teaching of history. Criticising the traditional school-based approach to history, he proposed a new framework. His interpretation of Dewey, Ferrière, and Decroly led him to propose a history curriculum tailored to the stages of children's development and focused on working with historical documents. This teaching method used Freinet's techniques (free text, guide sheet, conference, etc.) in connection with the children's interests. Our genealogical approach is guided by pedagogical concerns. It aims to understand how Freinet envisioned a renewed approach to teaching history and how his proposals might still inspire us today.

Keywords: History, Areas of Interest, Freinet engineering, sources, history curriculum, school form.

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1463
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Introduction

Célestin Freinet a beaucoup écrit sur la nécessaire « modernisation » de la pédagogie à l'école primaire, et notamment celle de l'histoire. Nous utilisons quant à nous le concept de *reconstruction*, forgé par Dewey (1920), repris au début du XXI^e^ par des chercheurs en sciences de l'éducation pour engager une critique de la « forme scolaire d'éducation » (Go et Prot, 2023). Dans cette optique, nous cherchons à penser autrement, avec Freinet, l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. La réflexion de Freinet, à la fois théorique et pratique, engageait des propositions novatrices qui font écho encore aujourd'hui. Nous n'envisageons pas ici une analyse des pratiques d'enseignement effectives de l'école Freinet (Go, 2007) ni une étude historique et philosophique de l'œuvre d'Élise et de Célestin Freinet (Go et Riondet, 2020). Nous privilégions plutôt une approche didactique, à savoir une étude du système didactique proposé par Freinet, en prenant en compte son approche de l'épistémologie de l'histoire, sa théorie de l'apprentissage et les perspectives pratiques qu'il en déduit (Doussot et Fink, 2024, p. 19). À cet effet, nous rendons compte ici d'un dépouillement systématique des articles consacrés par Freinet à l'enseignement de l'histoire et publiés dans *L'École émancipée* (années 1920), *L'Éducateur prolétarien* (de 1932 à 1940) puis *L'Éducateur* (à partir de 1945). Certes, Freinet n'envisageait pas l'enseignement de l'histoire indépendamment de celui de la géographie et des sciences, mais il est nécessaire de restreindre ce champ si vaste à une seule discipline pour en ébaucher une étude.

Les propositions de Freinet pour l'enseignement de l'histoire visaient à rapprocher le travail des élèves de celui des historiens, notamment par le travail sur les documents historiques, et elles contribuaient aux débats de son époque sur l'étude de leur « milieu de vie » par les enfants. Les influences théoriques de Freinet sur la question sont surtout à rechercher du côté de Decroly, de Ferrière et de Dewey. À l'instar d'un ouvrage sur la technique du texte libre (Go et Prot, 2026) nous essaierons de comprendre comment Freinet, nourri par l'œuvre de ces trois auteurs, a pensé et fait évoluer les techniques Freinet pour outiller le travail des enfants, notamment en histoire. Nous analyserons également les propositions de Freinet sur l'enseignement de l'histoire au regard des recherches actuelles en didactique de l'histoire.

Le rejet de l'histoire enseignée

La nécessaire reconstruction de l'enseignement de l'histoire

Dans les numéros de *L'École émancipée*, Freinet et ses camarades débattaient déjà de l'enseignement de l'histoire à l'école et de l'usage des manuels scolaires (Freinet, 1928). Dans les premiers numéros de *L'Éducateur prolétarien* (Freinet, 1932b ; 1933), Freinet expliquait que, si l'enseignement des sciences avait évolué avec l'introduction des expérimentations dans la classe, celui de l'histoire restait encore centré sur la parole du maître, il imposait la mémorisation de dates et de résumés figurant dans les manuels. Selon Freinet, il fallait exclure des classes les manuels d'histoire qui sont « les plus anti-pédagogiques et les plus nocifs » et mettre fin à ce qu'il nommait le « bourrage » (de crânes). Il intervint dans le débat des années 1930 sur la révision et la rénovation des manuels scolaires : il déniait tout rôle pédagogique positif aux manuels d'histoire (Go et Riondet, 2020a, p. 522-523).

Dans un article fondateur, intitulé d'une manière provocatrice « Un perfectionnement idéal de nos techniques : plus de leçon ! », Freinet (1937, p. 14, réédité en 1964) s'en prenait notamment à l'enseignement de l'histoire qu'il jugeait « scolastique » (au sens d'inutilement verbeux et déconnecté de l'expérience concrète des enfants), mal conçu et à l'origine d'un profond dégoût de l'histoire chez les enfants comme chez les adultes. La thématique du dégoût de l'histoire revint plus tard sous sa plume (Freinet, 1955a, p. 133). La conséquence : « Nous sommes tous nuls en histoire » (Freinet, 1955b, p. 12). Réduite à la seule mémorisation de dates, l'histoire ne pouvait pas contribuer à la formation intellectuelle des futurs citoyens. Il était donc nécessaire de changer une pédagogie magistro-centrée dont le principal instrument était « la salive du maître » (Freinet, 1948, p. 268). Elle supposait l'écoute passive des élèves seulement armés de crayons et de porte-plumes pour copier la leçon souvent sous la dictée de l'enseignant. Une telle discipline est « passive et morte […], rebutante et stérile […], sans aucun profit […], comme un moteur qui tourne à vide » (Freinet, 1938, p. 74). Freinet écrivait :

> Nous en a-t-on fait de l'histoire ? En avons-nous étudié des dates, des guerres et des traités ! Et il ne nous en reste rien… Personnellement du moins, j'ai tout oublié, et c'est peut-être une grande chance (Freinet, 1938, p. 74).

Les travaux de Benoît Falaize sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire montrent que les séances d'histoire habituelles dans les années 1940 et 1950 supposaient effectivement une parole magistrale omniprésente qui énonçait un récit extrait du manuel et illustré par de rares documents. En outre, les résumés recopiés dans les cahiers d'élèves signalent la prééminence des dates clés et de références aux grands personnages historiques (Falaize, 2016, p. 54-62).

Une adéquation aux attentes de l'institution

Après la Guerre, Freinet (1946, p. 274) cita avec satisfaction les Instructions ministérielles du 7 décembre 1945, qui émettaient un avis proche du sien sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. Ces instructions considéraient cet enseignement comme trop abstrait, hors de portée des enfants de l'école primaire et peu efficace (Falaize, 2016, p. 35-38). Contre la pratique de « l'histoire suivie », celle de l'histoire-bataille lue continûment de chapitre en chapitre dans le manuel d'histoire, ces instructions introduisaient un programme chronologiquement discontinu. Ils prônaient en outre l'étude de l'histoire locale et de la vie quotidienne au cours élémentaire et au cours moyen. Freinet exultait : « Les Instructions Ministérielles reprennent quinze ans après son émission notre mot d'ordre alors iconoclaste : PLUS DE MANUELS SCOLAIRES » (Freinet, 1946, p. 274). Cependant, ces instructions ne rompaient pas radicalement avec les pratiques existantes : le programme restait limité à l'histoire de France et l'étude des documents était toujours couronnée par le récit du maître (Garcia et Leduc, 2003, p. 178-181). Il restait donc possible de s'en tenir à la routine pédagogique dénoncée par Freinet.

La rupture proclamée avec un enseignement d'histoire suivie au fil des pages du manuel et l'orientation vers l'étude de la vie quotidienne et matérielle des femmes et des hommes du passé rejoignaient le programme énoncé par Freinet et les pionniers de l'Éducation nouvelle dès les années 1920. Armé de ses propres références, Freinet s'est donc réellement efforcé de traduire dans ses pratiques d'enseignement des orientations partagées par les instructions ministérielles.

Les finalités de l'enseignement de l'histoire selon Freinet

Ressusciter le passé

Même s'il ne citait jamais les historiens de son époque, Freinet développa une véritable réflexion épistémologique sur l'histoire qui le conduisit à penser différemment son enseignement à l'école. Sa définition de l'histoire comme connaissance du passé était assez juste :

> L'Histoire, c'est la connaissance du passé : du passé proche et du passé lointain, des faits et événements qui se sont déroulés dans notre propre milieu et aussi de ceux dont les livres nous racontent l'aventure dans des pays éloignés (Freinet, 1955b, p. 12).

Selon lui, l'histoire enseignée devait viser la « résurrection du passé » qui permet de faire comprendre que le passé était différent de notre présent, et de nous faire prendre du recul par rapport à ce passé. Ce recul est impossible si l'on s'en tient au seul récit de la succession des rois, des batailles et des traités diplomatiques (Freinet 1938, p. 74). Par des pratiques parentes de celles des historiens, les enfants devaient travailler sur des documents qui pouvaient être aussi bien les témoignages de personnes âgées sur des événements qu'elles avaient elles-mêmes vécus, tels que les guerres de 1870 et de 1914-1918, l'apparition du chemin de fer, des mouvements de grève, etc., que des archives locales exhumées dans toute la France par des camarades de Freinet afin de compléter et d'affiner ces témoignages. La correspondance scolaire entre les écoles pouvait également contribuer à ce partage de documentation. Selon Freinet, ces documents permettaient aux enfants de « comprendre et sentir le passé » en leur fournissant « le récit des faits eux-mêmes » (Freinet, 1938, p. 76). Par exemple, à l'approche du 150e anniversaire de la Révolution française, il proposait de faire étudier par les enfants les cahiers de doléances rédigés dans leur propre commune pour étudier la division de la société en trois ordres et comprendre les besoins du peuple à l'orée de la Révolution (Freinet, 1939a). Il s'agissait de produire une « histoire vivante » par laquelle seraient mieux comprises les causes et des conséquences des faits révolutionnaires (Freinet, 1939b).

Le lien avec le passé pouvait être établi par la mise en relation d'un fait du passé et d'un élément du présent de l'élève quand « une odeur, un paysage, savent ressusciter en

nous d'inoubliables aspects de la vie, alors nous renouons instinctivement la chaîne ; nous comprenons le devenir humain » (Freinet, 1938, p. 75). Freinet énonçait ce que la philosophie herméneutique allemande nomme la compréhension historique, par laquelle nous pensons notre existence dans le temps pour en appréhender l'historicité : nous nous sentons solidaires et héritiers des femmes et des hommes du passé qui étaient des humains comme nous, et en même temps nous nous en distinguons, car ces humains vivaient à une époque qui n'était pas la nôtre. Nous nous considérons comme un maillon de la chaîne des générations humaines et du devenir humain (Gadamer, 1996). Cette conscience historique ancrée dans le passé nourrit nos espoirs et nos craintes pour le futur (Koselleck, 1990, p. 307-329) :

> Quand nos enfants ont le sentiment du recul et le sens historique, quand ils ont des vues suffisamment précises sur les époques et les événements, il faudra alors les aider à mieux comprendre le présent et à mieux affronter l'avenir (Freinet, 1951b, p. 372).

Nous savons que, sans la construction de cette conscience historique, les élèves entretiennent un rapport distant avec le savoir historique qui devient alors difficile à s'approprier (Lautier, 1997). En ce sens, l'épistémologie de Freinet semble particulièrement actuelle et pertinente.

Malgré tout, sans doute blessé par les attaques adressées par les « intellectuels » du Parti communiste au cours des années 1950 contre son supposé « empirisme » (Go et Riondet, 2020b, p. 69-140), Freinet revendiquait une rupture entre les enseignants et les historiens dont certains, parfois encore aujourd'hui, ne voient dans l'histoire scolaire qu'un décalque très imparfait de la science historique réductible au seul apprentissage de la chronologie (Corbin, 2005). Cette rupture permettait justement à Freinet de défendre une pratique autonome d'une histoire scolaire exigeante et parente des pratiques historiennes :

> Nous nous méfions au contraire des « historiens » qui ne voient pas les problèmes tels qu'ils se posent à nous et que nous avons à résoudre. Et c'est nous, les praticiens, qui les résoudrons, avec le concours généreux de tous ceux qui s'intéressent à cette grande œuvre (Freinet, 1955b).

Dans *L'étrange défaite*, Marc Bloch présentait des positions sur l'enseignement de l'histoire très proches de celles de Freinet (Bloch, 1990, p. 187-188 et 268). Mais l'œuvre de Marc Bloch était mal connue et difficilement accessible du vivant de Freinet.

Travailler sur des documents

Selon Freinet, les historiens travaillent sur des archives et recueillent des témoignages en menant une enquête impartiale. Au terme de leur recherche, ils écrivent des synthèses qui permettent de faire « revivre » le passé (Freinet, 1951a, p. 196 ; 1955b). Freinet y trouvait la raison de l'inanité des manuels scolaires qui ne proposent que des synthèses et des résumés à mémoriser en occultant le processus préalable de la recherche, celui qui est intellectuellement formateur. En conséquence, les élèves ignorent ce qui fonde le récit des manuels et ne peuvent en vérifier les affirmations. Ces manuels ne peuvent contribuer à la formation de citoyens libres dotés d'une pensée critique, capables de poser des questions et de tirer des enseignements de leur connaissance du passé pour la compréhension du présent. À nouveau, il apparaît sous la plume de Freinet que le renouvellement de l'enseignement de l'histoire passait par l'instauration d'une parenté épistémique entre les pratiques de la recherche historienne et les pratiques historiennes scolaires. Or, cette parenté fait consensus aujourd'hui dans le champ de la didactique de l'histoire (Doussot, 2018 ; Cariou, 2022).

Au cours de l'année 1951, Freinet prit position sur les questions politiques de la Guerre froide et il écrivit cinq textes engagés sur l'enseignement de l'histoire dans *L'Éducateur*. Selon lui, cet enseignement devait être placé au service de la promotion de la Paix (défendue alors par le camp communiste) afin de comprendre le présent (Freinet, 1951a, 1951b). En bon marxiste, il rappelait que l'histoire enseignée est celle que la classe dominante imposait au reste de la société. Elle est un instrument d'oppression quand elle empêche la compréhension du fonctionnement de la société et des facteurs d'une émancipation possible (Freinet, 1951b, p. 372). La pédagogie pour Freinet devait donc servir à déjouer le « mensonge capitaliste » qui occultait la réalité de l'oppression dans la société actuelle (Freinet, 1951c, p. 116).

Former des élèves en tant que futurs citoyens dotés d'une pensée critique consistait à leur apprendre à distinguer le vrai du faux, à opposer la vérité accessible par la lecture littérale des documents, portant par exemple sur la misère ouvrière ou sur la pénibilité du travail dans les usines, au mensonge du discours de la classe dominante. Freinet semblait s'en tenir à une logique positiviste selon laquelle la lecture littérale des documents nous placerait en contact immédiat avec la réalité et la vérité du passé. Or, nous savons qu'une

source historique ne signifie rien tant qu'elle n'a pas été intégrée à un questionnement et à une critique. Comme l'écrivait Marc Bloch, les sources « ne parlent que lorsqu'on sait les interroger » (Bloch, 2020, p. 116).

Nous percevons ici ce qui semble constituer la principale limite à la réflexion de Freinet sur l'enseignement de l'histoire. Les didacticiennes et les didacticiens de l'histoire savent depuis le milieu 1990, soit près de trente ans après la disparition de Freinet, que la lecture « réaliste » des documents historiques, considérés comme transparents et donnant directement accès au passé, est le principal obstacle à la compréhension du passé par les élèves (Audigier, 1995). Les élèves en difficulté pensent souvent que le savoir serait directement accessible par une simple lecture littérale des documents, et qu'il ne serait nullement besoin d'analyser la signification du texte étudié, la visée de son auteur, l'organisation de son argumentation, ses contradictions éventuelles, etc. (Cariou, 2022). Le savoir ne se construirait pas par une lecture critique des documents mais se découvrirait de lui-même à première lecture sous forme d'informations factuelles et il suffirait de le mémoriser, ce contre quoi Freinet s'élevait pourtant et à juste titre.

Les références de Freinet

Freinet s'est constitué un socle philosophique de réflexion pédagogique solide par la lecture d'œuvres par exemple de John Dewey, Ovide Decroly ou Adolphe Ferrière. Tous trois exercèrent très tôt une influence majeure et durable sur les propositions de Freinet concernant l'école en général et l'enseignement de l'histoire en particulier. Ils voulaient tous reconstruire la forme scolaire en plaçant l'enfant au centre des apprentissages, en tenant compte de son développement, de ses préoccupations et de son rapport à son milieu. Freinet publia des notes de lecture sur des textes de ces trois penseurs de l'éducation dans la revue *L'École émancipée* au début des années 1920, qui montrent la communauté de réflexion de ces quatre personnalités.

L'influence de John Dewey

Freinet a beaucoup lu, tout au long de sa vie, des textes de John Dewey et constamment revendiqué sa filiation avec ce philosophe (Go, 2013, p. 61-63). Dans un article publié en 1924 dans *L'École émancipée*, il rendit compte de sa lecture du chapitre « Le but de

l'enseignement de l'histoire dans l'instruction primaire », publié en français en 1913 dans un recueil d'articles de Dewey intitulé *L'école et l'enfant* (Dewey, 2004, p. 81-88). Dewey considérait que l'enseignement de l'histoire ne pouvait se résumer au récit des faits du passé et à une accumulation de dates. L'histoire devait servir à expliquer le fonctionnement de la société et à « tracer une peinture vivante de la manière d'agir des hommes, de leurs succès et leurs revers » (Dewey, 2004, p. 82, cité par Freinet, 1924). En effet, la société contemporaine est si complexe que l'enfant peut difficilement en appréhender les fondements. En revanche, par l'étude de sociétés du passé moins complexes, l'histoire aide à comprendre les processus par lesquels l'humanité surmonta les problèmes qui se posèrent à elle sur les plans matériel, intellectuel et moral, pour en arriver à la situation présente. Selon Dewey, toujours cité par Freinet, l'enfant doit construire la notion d'un passé différent du présent afin de construire la notion de temps historique. Le meilleur moyen d'y parvenir est d'étudier la vie quotidienne des femmes et des hommes du passé pour reconstituer « l'atmosphère » (terme qui revint fréquemment sous la plume de Freinet) des époques passées (Dewey, 2004, p. 83). Par la comparaison entre les façons de s'habiller, de se loger ou de se nourrir dans le passé et celles de leur propre quotidien, les enfants comprennent que la vie d'autrefois était très différente de celle d'aujourd'hui. La manipulation d'objets et la construction d'outils simples utilisés dans le passé pourrait également aider à l'appréhension de problèmes qui se posèrent aux hommes du passé et à leur manière de les résoudre.

Dewey conseillait de débuter par l'étude de ce qui est proche dans le temps et de ce qui suscite l'intérêt présent des enfants dans la vie sociale présente. Il proposait d'étendre progressivement le champ de l'étude vers les civilisations plus éloignées, en rompant avec le déroulé chronologique habituel qui dépeint le développement de la civilisation depuis la Mésopotamie et l'Égypte antiques jusqu'à nos jours, comme si chaque période antérieure expliquait le développement de la période postérieure. Il proposait également d'organiser l'apprentissage de l'histoire en trois phases (Dewey, 2004, p. 86-88) Aux enfants âgés de 5 à 8 ans serait présentée une histoire générale et simplifiée : la vie quotidienne dans le passé et dans leur environnement proche, puis l'effet des inventions sur la vie sociale et les grands mouvements de migrations et d'explorations à l'échelle de la planète. Les élèves âgés de 8 à 10 ans étudieraient des faits historiques en nombre limité à partir de sources locales. Enfin, les enfants âgés de 10 à 12 ans seraient introduits à la dimension

chronologique en descendant cette fois le cours des âges depuis l'étude des vieilles civilisations méditerranéennes jusqu'à l'histoire contemporaine.

La conception de l'enseignement de l'histoire de Freinet est restée fidèle à celle de Dewey, comme il le rappela encore au soir de sa vie : « Et je m'aperçois aujourd'hui avec satisfaction que notre œuvre pédagogique correspond presque intégralement à l'idée pédagogique de John Dewey » (Freinet, 1966, p. 48). Elle fut complétée notamment par les apports de Ferrière et de Decroly.

L'influence d'Adolphe Ferrière

En 1949, Freinet écrivit un texte émouvant à l'occasion des 70 ans de Ferrière. Il affirmait que le livre de ce dernier, *L'école active*, paru en 1922, et dont il avait publié une longue note de lecture dans deux numéros de *L'École émancipée* en novembre 1922, était longtemps resté son « bréviaire ». Il rappelait également que Ferrière avait œuvré pour le libérer de sa détention au cours de la guerre et formulé de nombreux encouragements à l'égard de son mouvement. Au sujet de l'enseignement de l'histoire, Freinet (1932b) rendit compte d'un texte important de Ferrière (1932) paru quelques mois auparavant. Ce dernier considérait que l'histoire ne devait pas être présentée aux enfants comme une science « pure » et désintéressée. Elle devait servir à développer leurs capacités de réflexion et à former leur pensée critique. Ferrière, lui aussi, accusait l'enseignement traditionnel de l'histoire de tuer l'intérêt des enfants pour l'étude du passé.

Ferrière proposait de s'appuyer sur les connaissances accumulées par les psychologues au sujet des capacités des enfants à concevoir l'histoire à chaque étape de leur développement. Sur cette base scientifique, il avait élaboré un programme d'histoire très proche de celui de Dewey et de Decroly. Précisons que ce programme était repris en totalité dans l'article de Freinet (1932b) et, comme nous le verrons, dans les propositions ultérieures de Freinet. Il s'agissait tout d'abord d'éveiller la curiosité des enfants de 5 à 8 ans par ce que Ferrière nommait la « fable ». Selon lui, les contes (par exemple ceux d'Andersen) et le folklore de différents pays « cristallisaient » l'expérience pratique, sociale et morale de l'humanité pour exposer aux enfants des « leçons de vie » nécessaires à leur éducation. Les enfants de 8 à 10 ans devaient ensuite travailler sur « l'histoire des choses » (une expression de Decroly) à savoir sur l'histoire de la satisfaction des besoins essentiels (à nouveau une référence à Decroly), qui intéressent les jeunes enfants, afin d'effectuer des comparaisons

entre différentes régions du globe, pour introduire la géographie, et entre différentes époques, pour introduire l'étude de l'histoire. Il énonçait ce programme ainsi :

> La connaissance du monde concret aux différentes époques du passé dans ses rapports avec les besoins de l'homme : alimentation, cuisson des aliments, habitation, vêtements, modes de locomotion, chasse et pêche, guerre, défense contre les animaux et les ennemis, contre les maladies, jeu et travail (Ferrière, 1932, p. 209).

Enfin, de 10 à 12 ans, les enfants abordaient l'étude spécifique de l'histoire « détachée du tronc commun des connaissances », en étudiant les époques et les civilisations.

Il fallait recueillir des documents (images, textes, biographies), sur lesquels les enfants travailleraient, et élaborer des manuels indiquant les recherches possibles et les activités à réaliser. Il convenait également de former les enseignants en leur faisant étudier les ouvrages de psychologie de l'enfance et de l'adolescence mais aussi de « didactique spéciale ». Le but : « indiquer comment atteindre le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles ! » (Ferrière, 1932, p. 211). La combinaison des propositions de Dewey et de Ferrière annonçait clairement le programme d'enseignement de l'histoire de Freinet, comme nous le verrons plus loin.

L'influence d'Ovide Decroly

Freinet s'est également inspiré de l'œuvre de Decroly (Go et Riondet, 2020a, p. 223-225) dont il avait rendu compte très tôt (Freinet, 1923). Dans le tout premier numéro de *L'éducateur prolétarien*, Freinet rendit hommage au pédagogue belge récemment disparu. Il expliquait que, s'il avait beaucoup critiqué sa méthode, « Decroly, a été avec Ad. Ferrière, un des éducateurs contemporains qui nous ont le plus aidé dans notre effort réalisateur » (Freinet, 1932a).

L'apport essentiel de Decroly fut sans doute la théorisation des centres d'intérêt. Dans un texte tardif, Freinet (1965) rappelait que Decroly avait montré que les enfants apprenaient mieux quand ils étudiaient ce qui les intéressait et qui concernait leur vie et leur milieu proche. L'école devait être pour les enfants l'occasion de « l'apprentissage de la vie » (Go et Riondet, 2020a, p. 223). Cet apprentissage était essentiel pour Decroly qui avait rédigé par exemple un « Programme d'une école dans la vie » en 1908 (Wagnon, 2016). Il convenait pour cela de placer l'enfant dans un milieu riche de potentialités d'apprentissages pour qu'il expérimente activement son milieu. Comme l'école classique ne favorisait pas ce

type d'apprentissage, elle ne formait que des « anormaux ». La curiosité et l'intelligence de l'enfant s'exerçaient par l'étude des quatre besoins fondamentaux qui constituent la base des centres d'intérêt des enfants, à travers la connaissance de son milieu : le besoin de se nourrir, d'être protégé, de se défendre et de travailler solidairement avec autrui (Decroly et Boon, 1921 ; Pourtois et Desmet, 2013, p. 357).

Mais, rappelait Freinet, Decroly avait établi lui-même, par l'observation des enfants, la liste des centres d'intérêt autour desquels il avait organisé son enseignement. Les centres d'intérêt semblaient être imposés aux élèves plutôt que suscités par eux. Or, Freinet considérait que, pour développer leur activité, il fallait d'abord s'appuyer sur la curiosité des enfants et leur besoin de savoir (Freinet, 1938, p. 74). Il semble que Freinet reprenait ainsi la question de l'intérêt développée dans le premier chapitre de l'ouvrage de Dewey déjà cité (Dewey, 2004, p. 19-58). Selon ce dernier, l'intérêt pour un objet ne peut être suscité de l'extérieur, car il conduit vers une tâche sans signification pour l'individu. L'intérêt pour un objet ou une idée est lié à la nécessité dynamique de cet objet ou de cette idée en lien avec l'expression et le développement des capacités de l'individu. Ce dernier se sent alors engagé, *intéressé* par l'activité à laquelle il accorde de la valeur (Dewey, 2004, p. 28 et 30). Mais l'intérêt des enfants reste instable et grossier tant qu'il n'a pas été perçu, interprété et guidé par l'enseignant qui en perçoit l'usage qu'il peut en être fait dans la classe : « Savoir utiliser l'intérêt pour assurer le développement de la connaissance et de l'efficacité de l'enfant est ce qui définit l'enseignant compétent » (Dewey, 2004, p. 53).

Pour formuler sa critique de Decroly, Freinet recourait à une métaphore vestimentaire sans doute excessive : Decroly faisait du « prêt-à-porter » en prévoyant plusieurs mois ou plusieurs années à l'avance les centres d'intérêt sur lesquels travailleraient les élèves, quand Freinet et ses camarades faisaient plutôt du « sur-mesure » adapté au coup par coup à la vie des enfants et de la classe et seul capable de motiver un travail de longue haleine. C'est pourquoi Freinet, à côté du concept de centre d'intérêt, avait développé celui de complexe d'intérêt (Freinet, 1937, p. 12 ; 1965). Il reprenait le terme de complexe qu'il avait découvert dans les écoles soviétiques pour désigner les centres d'intérêt (Freinet, 1925). Il semblerait toutefois que le centre d'intérêt était plutôt celui d'un élève en particulier. Il devenait un complexe d'intérêt quand le groupe classe s'emparait d'un sujet et le questionnait, par une série d'aller et retour entre l'individuel et le collectif.

L'enseignement de l'histoire rénové selon Freinet

Un programme pour l'histoire

Dans leurs grandes lignes, les caractéristiques de l'enseignement rénové de l'histoire furent donc fixées très tôt par Freinet à partir des propositions de Dewey, Ferrière et Decroly, et affinées progressivement. Dès le départ, il proposa un plan d'étude de l'histoire selon les étapes préconisées par Dewey et Ferrière (Freinet, 1932b). En effet, sa préoccupation fut toujours de vérifier ce qu'il était possible d'enseigner aux enfants en histoire en s'appuyant sur les travaux des psychologues et sur des expérimentations en classe (Freinet, 1955b). C'est pourquoi, respectant la dynamique du développement de l'enfant connu par la psychologie (Freinet, 1946c), il préconisait de partir du milieu des enfants puis d'élargir la focale à l'histoire nationale puis mondiale.

Dans l'enthousiasme des réformes du Front populaire, qui porta la scolarité obligatoire à l'âge de 14 ans, Freinet précisa et affina son plan d'étude, dont un plan d'étude de l'histoire, qu'il pensait soumettre à la Chambre des députés lors de la rentrée parlementaire de l'automne (Freinet, 1936). Sa méthode était celle « qui part de la vie des enfants pour mener à l'activité sociale par la vie de l'esprit », avec la prise en compte de l'histoire des parents et des grands-parents puis de l'étude de la vie au début du siècle et de la fin du siècle précédent. De l'école maternelle jusqu'au cours moyen, Freinet affirmait la nécessité de partir des centres d'intérêt de l'enfant qui observait son milieu local en menant une enquête sur des anecdotes, sur les témoignages des anciens, sur les monuments et les archives locales. Il menait des recherches sur les ressources du milieu et produisait à ce sujet des écrits ou des dessins. En histoire, il étudiait ensuite l'évolution des conditions de vie à des âges plus lointains par la comparaison de l'habitat, de l'alimentation, des vêtements, des modes de locomotion, de la guerre, etc. L'enfant objectivait ainsi le passé et le mettait à distance pour construire la notion de temps historique.

L'histoire plus chronologique pouvait ensuite être comprise par l'enfant à partir du cours moyen. Il abordait l'histoire à travers des biographies et l'étude de l'évolution économique, sociale et politique des sociétés à travers les âges. Il passait de la connaissance concrète privilégiée dans les petites classes à la connaissance abstraite de l'évolution des sociétés

humaines de plus en plus éloignées de nous, vers le Moyen Âge et l'Antiquité. Mais il ne semble pas que le plan d'étude de Freinet ait suscité l'attention des députés du Front populaire.

Par la suite, Freinet affina et précisa son programme en distinguant deux grandes phases dans l'apprentissage de l'histoire (Freinet 1951a, 1951b, 1951c, 1951d, p. 162-163). Au cours élémentaire serait abordée l'étude des *civilisations* à travers plusieurs thématiques envisageant les façons dont les hommes du passé travaillaient, mangeaient, s'habillaient, s'abritaient, se battaient (ce qui renvoie aux quatre centres d'intérêt de Decroly évoqués plus haut). Ainsi se construirait la différence entre le présent et le passé et la notion de temps historique. Les enfants effectuaient des recherches soit sur les ressources locales, sur les numéros de la *Bibliothèque de Travail* (BT) publiés à raison de deux numéros par mois à partir de février 1932. Le premier numéro était intitulé : « Du chariot au carrosse ». La réalisation des numéros de la *BT* représenta une somme de travail considérable. La *BT* proposait une extraordinaire encyclopédie à l'usage des enfants, en histoire, en géographie et en sciences. Les numéros étaient rédigés par un ou plusieurs auteurs et conçus comme des recueils de documents, de dessins puis de photographies, de schémas et de courtes synthèses explicatives relatant, en histoire, la vie matérielle et quotidienne des peuples à diverses périodes. Ils abordaient l'histoire du pain, du livre, de l'habitat, de l'école, etc. Les numéros consacrés à l'histoire aidaient les enfants à « découvrir la vraie vie » dans le passé (Freinet, 1949, p. 272). La *BT* se distinguait des manuels scolaires en ce qu'elle permettait aux enfants de réaliser effectivement une recherche sur un sujet donné. Leur nombre devint tellement important que Freinet put écrire en 1957 :

> Supprimez le *manuel d'histoire*, à quelque degré que ce soit.
> Tous les manuels d'histoire, parce qu'ils sont condensés, sont incompréhensibles non seulement par les enfants mais même par les adultes. Employez notre méthode d'histoire avec *Fiches-guide*, *BT* (nous en avons près d'une centaine), fiches, enquêtes, musées.
> Dans tous les cas, même si vous vous croyez incompétents, vous gagnerez au change (Freinet, 1957, p. 7-8).

À partir du cours moyen, les enfants étudiaient « le déroulement de l'Histoire » entendu non pas comme une succession de règnes et de guerres, mais comme l'étude des sociétés du passé. Freinet proposait de structurer cette histoire en une trentaine de « moments

historiques » permettant une étude systématique de l'histoire. Ces moments historiques offraient l'occasion de faire des recherches, de lire des documents et de produire des synthèses. Chacun de ces moments était traité dans un numéro de la *BT* qui fournissait des ressources aux recherches des enfants pour leurs comptes-rendus et leurs conférences (Freinet, 1951d, p. 164 ; 1954, p. 556-557). Voici comment Freinet envisageait le programme du premier trimestre de l'année 1955-1956 :

> Publication à partir d'octobre de *BT* et de Guides historiques.
> Nous avons prévu pour le premier trimestre :
> BT 1 : La Préhistoire, pierre taillée, pierre polie, métaux (3 semaines)
> BT 2 : Égypte, Phénicie, Assyrie (2 semaines)
> BT 3 : Grèce et Rome (2 semaines)
> BT 4 : Gaule et civilisation gallo-romaine (2 semaines)
> (Freinet, 1955b).

Ces moments historiques comptaient peu de dates. L'étude de la culture matérielle et de l'organisation sociale était scandée par quelques jalons chronologiques à connaître pour passer le Certificat d'Études primaires (Freinet, 1951e, p. 187-188). Freinet pensait que, formés par ces enquêtes, « nos enfants seront des historiens » (Freinet, 1946c). Nous considérons en effet aujourd'hui que les pratiques scolaires de lecture des documents sont parentes des pratiques de l'enquête historienne.

Le document 1 montre que les civilisations étaient étudiées par des thématiques transversales qui faisaient l'objet de numéros de la *BT* pour le cours élémentaire, tandis que les enfants étudiaient des périodes historiques à travers des monuments ou des événements au cours moyen et qui faisaient l'objet d'autres numéro.

Méthode Freinet ou techniques Freinet ?

Très tôt, Freinet avait distingué la méthode pédagogique des techniques pédagogiques, pour rejeter la notion de méthode (Freinet, 1931). En effet, une méthode pédagogique « suppose un processus de travail solidement assis sur des données sûres et définitives », telles les méthodes Montessori ou Decroly qui « prenaient assise sur des besoins incontestables des enfants pour orienter, motiver et promouvoir la formation et l'enrichissement de l'être » (Freinet, 1956, p. 197). La pédagogie de Freinet – plutôt que la méthode Freinet – s'appuyait sur des techniques de travail articulées à la vie sociale des élèves. Elle prenait en compte

les besoins de l'enfant pour favoriser son épanouissement et son développement physique et psychique dans un milieu rationnellement organisé (Freinet, 1980, p. 17-20).

Le quotidien de la classe mobilisait donc les techniques Freinet soutenant les pratiques d'enseignement (Freinet, 1980, p. 122-134 ; Go et Riondet, 2020a p. 319). Freinet opposait en outre aux pratiques techniciennes de lecture, d'écriture ou de calcul donnant lieu à des exercices scolaires, les techniques de travail proches de celles des travailleurs du domaine et fondées en théorie quand elles « permettent aux enfants de se réaliser dans nos classes, de s'élever et de se libérer » (Freinet, 1931). Freinet défendait un « matérialisme pédagogique » d'inspiration marxiste (Go et Prot, 2026). Il insistait sur la dimension pratique et collective de ces techniques qui fonctionnaient solidairement en lien avec les complexes d'intérêt :

> Les complexes d'intérêt s'articulaient aux techniques Freinet valables pour toutes les disciplines y compris l'histoire : plans de travail, production de textes libres, recherche documentaire libre, imprimerie, correspondance scolaire, compte-rendus, conférences d'enfant, etc. à la base du « matérialisme pédagogique » du mouvement (Freinet, 1946a).

Contrairement à une conception et à des usages fort répandus aujourd'hui, il n'est pas possible d'envisager la pédagogie Freinet comme un ensemble de techniques indépendantes les unes des autres et que l'on pourrait mobiliser séparément. Ces techniques, comme autant de pièces solidaires de la « Machine Freinet » (Go et Riondet, 2020), font système et concourent toutes à une finalité unique, celle du développement de la vie des enfants. Les techniques Freinet sont, pour reprendre le titre d'une série de publication de la fin des années 1950 et du début des années 1960, des « techniques de vie ».

Des techniques pour l'enseignement de l'histoire

Présentons les techniques Freinet pour l'enseignement de l'histoire. À partir de 1935, Freinet mit tout d'abord en place le plan de travail qu'il disait influencé par l'école soviétique (Freinet, 1937, p. 14-18) mais qui venait surtout des pionniers de l'Éducation nouvelle (Go et Riondet, 2020a, p. 319-320 ; Go et Prot, 2026). Le plan de travail se trouvait au centre de l'organisation du travail des enfants (document 2).

Le plan de travail annuel par discipline comprenait la liste des sujets susceptibles de valoir une étude approfondie dans une matière, en conformité avec le programme officiel. Il proposait ce que les enfants devaient connaître à la fin de l'année et de leur scolarité.

Document 1 : La liste de quelques numéros de la *BT* en histoire en 1961

COFFRET N° 1

Histoire

Cours Elémentaire

24 Hist. du pain
63 Hist. des boulangers
17 Hist. du théâtre
305 Hist. de la charrue
34 Hist. de l'habitation
35 Hist. de l'éclairage
40 Hist. du chauffage
20 Hist. du costume populaire
16 Hist. du papier
22 Hist. de l'écriture
23 Hist. du livre
39 Hist. de l'école
52 Jeux d'enfants
44 Hist. de la route
36 Hist. de l'automobile
28 Hist. de l'aviation
219 Hist. de la bicyclette
27 Hist. de la navigation
243 - de la navigation s/s marine
25 Hist. des fortifications
45 Hist. des châteaux-forts
83 Hist. des armes blanches
64 Hist. des armes à jet
122 Hist. des mineurs
279 Hist. de la pêche
49 La mesure du temps
190 Moissons d'autrefois
190 Moissons modernes
489 L'Exode 1940

COFFRET N° 4

Histoire

CM1 - CM2 - FE

358 La Bastide de Beaumont
366 Du château du M.A. au château de la Renaissance
238 Un château de la Loire
389 L'architecture renaissance
405 Léonard de Vinci
54 Le bois Protat
187-188 Un village de l'Oise au XVII[e] S
234 Le château de Versailles
256 Hist. de la pomme de terre
128 Sam, esclave noir
90 La vie d'une commune au temps de la Révolution
409 Le canal du midi
479 Un village de l'Oise au XVIII[e] S.
43 Armoiries, emblèmes et médailles
6 Les anciennes mesures
1 Chariots et carrosses
297 Hist. de l'attelage
239 Anciennes civilisations d'Amérique
5 Bastides du Périgord (archives)
76-77 Hist. du costume (II) maquettes du Moyen Age à la Renaissance
52 La Révolution (maquettes) (1)
61-62 - (2) maquettes, dioramas
46-47 pour connaître le passé(3) guide pour le maître(de la Guerre de 100 ans à 1789)
18 Construis la maquette d'un trois-mâts

Source : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/37495.

Document 2 : Un exemple de plan de travail annuel en histoire



Source : *L'Éducateur prolétarien*, 15 ,4 novembre 1937, p. 15.
https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/45307.

Ce plan annuel se déclinait en un plan de travail mensuel et en un plan hebdomadaire : chaque lundi matin, l'élève organisait son travail de la semaine et prenait l'engagement de le respecter. Les élèves restaient libres de choisir les thèmes qui les intéressaient et ils n'étaient pas obligés de tout étudier. Bien entendu, l'enseignant n'était pas absent de cet enseignement : il organisait et supervisait le travail de chacun, il répondait aux questions des élèves et apportait éventuellement des explications à l'ensemble de la classe. Cette organisation du travail développait l'autonomie des élèves et supposait des enseignants savants dans toutes les disciplines, réactifs, agiles et bien formés. Freinet présentait ainsi l'établissement du plan de travail le lundi matin :

> *Pour l'histoire, la géographie, les sciences physiques et naturelles*, l'instituteur écrit au tableau les questions diverses à étudier. Ces questions ont été notées au cours de la semaine précédente au fur et à mesure que naissaient ou s'imposaient certaines curiosités, des questions suscitées par l'actualité et la correspondance interscolaire. Outre ces sujets accessoires, l'instituteur prévoit, dans le cadre du plan de travail annuel ou mensuel, le thème dont l'étude sera particulièrement entreprise. 5, 6, 8 sujets de travail sont ainsi suggérés. Individuellement ou par groupe, les enfants choisissent leur travail et l'inscrivent sur leur plan (Freinet, 1980, p. 81).

Le plan de travail constituait le pivot des techniques Freinet. Il supposait le travail autonome sur des fichiers autocorrectifs en grammaire et en mathématiques. En histoire, il conduisait les enfants à produire essentiellement des compte-rendus et des conférences pour communiquer le fruit de leurs recherches menées sur les fichiers coopératifs et sur les numéros de la *BT*. En effet, chaque soir, des enfants effectuaient un compte-rendu de leur recherche devant la classe, qui consistait en une leçon rapide sur un sujet dans toutes les disciplines. La conférence, prononcée également en fin de journée, était proposée à tour de rôle par les enfants, quand ils avaient longuement travaillé sur un sujet librement choisi à partir d'un centre d'intérêt. Le fruit de leur recherche était ainsi mis au service de la communauté scolaire, car tous les enfants ne pouvaient pas travailler tous les sujets attendus par le plan de travail annuel. Ce dernier ne pouvait être réalisé que par le partage du travail de chaque enfant avec toute la classe, selon une logique coopérative. La coopération se trouvait donc au cœur des techniques Freinet. Elle en assurait la cohérence[1].

La production des enfants était tapée à la machine en trois exemplaires pour conservation

1. C'est toujours le même fonctionnement aujourd'hui à l'École Freinet, à Vence.

et diffusion, et elle devenait une ressource pour des recherches ultérieures des autres enfants. L'imprimerie constituait donc l'instrument coopératif de la mise en commun du travail des uns et des autres pour la classe et alimentait la correspondance scolaire avec les autres écoles.

Les techniques du compte-rendu et de la conférence supposaient des recherches sur les documents, comme Ferrière l'avait énoncé dès 1932. Freinet expliquait :

> Rien ne donne mieux le sens et le goût historiques que de telles recherches qui sont tout à fait comparables aux pratiques des historiens eux-mêmes. Si nous savons conserver en nos enfants ce goût inné pour l'examen et l'étude du passé, tout le reste viendra par surcroît. Nous aurons gagné la partie (Freinet, 1955b).

Des techniques outillées

Les techniques Freinet étaient des techniques outillées par l'usage des numéros de la *BT*, de la chronologie mobile, le fichier scolaire coopératif puis la fiche-guide.

Freinet pensait au départ que les documents historiques recueillis seraient conservés dans une *Chronologie mobile d'histoire de France*. Celle-ci aurait permis aux enfants de travailler en autonomie, seuls ou en groupe, puis de préparer le certificat d'études primaire (Freinet, 1933a). Elle était composée d'un ensemble de 78 fiches en papier ou en carton : une fiche pour 25 années et 4 fiches par siècle. Au recto de chaque fiche étaient tracées 25 lignes, une par année, chaque ligne indiquant une date et l'événement correspondant qui aurait retenu l'attention des élèves. Derrière chaque fiche auraient été rassemblés les documents correspondants, ainsi que les productions écrites des élèves sur les thèmes de la fiche en question. Ces fiches pouvaient être reliées pour constituer un manuel structurant le temps historique et enrichi au jour le jour par les enfants (Freinet, 1933b, 1933c). Cet outil complexe semble avoir été rapidement abandonné.

Durant près de trente ans, Freinet lança en effet des appels pressants à la collecte des documents historiques dans le milieu local. Recueillir des archives et des témoignages des personnes âgées sur la vie d'antan servirait à « ressusciter » le passé et à documenter l'histoire du pain, des déplacements, de l'école, de la guerre, etc. Cette « histoire retrouvée » venait du récit d'une grand-mère qui racontait son enfance lors de la veillée, du crieur public qui avait vécu la guerre de 1870 ou des archives municipales qui faisaient « revivre » nos aïeux (Freinet, 1938, 73-74). Mais cette collecte allait au-delà de la recherche de ressources

Document 3 : Un exemple de fichier d'histoire rédigé par les enfants d'une école de Charente-Maritime

N° 4018 **Fichier Scolaire Coopératif** N° 873
CANNES (Alpes-Maritimes)



LA LOI DU MAXIMUM

La Convention, en guerre contre l'Europe, prit des mesures sévères contre les accapareurs et les trafiquants. Tous les produits furent taxés et les municipalités chargées de faire respecter les taxes.

Ainsi ....

Un nommé Mousset, de la Palurie, accusé d'avoir voulu vendre au citoyen Bertlfort 200 fagots pour 72 livres, alors que le prix maximum était 17 livres le 100, le conseil de la commune de Corme-La-Forest décide que les fagots seraient confisqués au profit du plaignant et que Mousset verserait une amende égale à 10 fois le prix demandé, soit 720 livres !

Quelques taxes ... en 1793

Viande de boucherie : 8 sols la livre.

Poulets et dindes : 15 sols.

Vin rouge : 2 livres la velte (7l,5) ; le blanc : 1 livre.

Un ouvrier agricole gagnait 20 sols l'hiver, 40 l'été sans vivres ni boisson. On donnait 2 sols pour se faire raser.

Ecole de Corme Royal (Charente-Maritime).

Source : *L'Éducateur*, 1 ,11er mars 1948. https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/43880.

Document 4 : C. Freinet, fiche-guide sur l'évolution des moyens de transport au cours du XIXe siècle

C. FREINET

EVOLUTION
DES MOYENS DE TRANSPORT
au cours du XIXe siècle

On pourra expliquer que l'évolution des moyens de transport est décisive dans l'évolution sociale, militaire et politique des divers pays. On ne vit pas, on ne travaille pas, on ne se bat pas au temps des chemins de fer ou des autos comme on travaillait ou se battait au temps des charrettes et des diligences.

Quand nous nous serons bien imprégnés de cette histoire de la civilisation du XIXe siècle, l'histoire politique traditionnelle sera plus facile et plus efficiente.

1° Les moyens de transport au début du siècle :
- — Véhicules sans roues. BT N° 183.
- — Véhicules avec roues. BT N° 1.

Maquettes, découpages, dioramas, ombres chinoises.

2° Les débuts du chemin de fer. BT N° 7.

3° L'évolution du chemin de fer. BT N° 47.
Maquettes, carte électrique.

4° Les débuts de la bicyclette. BT N° 219.

5° L'évolution de la bicyclette.

6° Naissance de l'automobile.

7° Evolution de l'automobile.

8° Les transports par eau :
- a) Les canaux ;
- b) Sur mer.

9° Les débuts de l'aviation.

Ce plan-guide, particulièrement intéressant, à cause des nombreuses réalisations possibles (découpages, maquettes, dioramas, ombres chinoises, etc.) est valable pour deux semaines.

C. F.

Source : *L'Éducateur*, 20 ,*15* février 1957, p. 19. https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39211.

pédagogiques, elle visait la transformation des pratiques des enseignants et des élèves : « Nous sortirons alors du verbiage historique. Nous redeviendrons historiens, nous et nos élèves » (Freinet, 1955a, p. 133). Ce recueil de documents permit de nourrir les *Fichiers scolaires coopératifs* et les numéros de la *BT* à partir desquels les élèves menaient leurs recherches.

Le *Fichier scolaire coopératif* (document 3) était constitué de fiches portant sur des sujets et des disciplines variés paraissant dans les numéros de *L'Éducateur prolétarien* puis de *L'Éducateur* (Freinet, 1938a).

Ce fichier était réalisé par plusieurs contributeurs, des enseignants ou des classes. Chaque fiche tenait sur le recto d'une seule feuille. En histoire, elle pouvait consister en un texte littéraire à visée historique, en quelques documents et illustrations, ou en une synthèse.

Il semblerait que, à la fin des années 1940, la production de ces fiches soit tombée peu à peu en désuétude. Elles furent remplacées par des fiches-guide qui proposaient une démarche de recherche très guidée à partir de numéros de la *BT* dûment référencées. Nous présentons (document 4) l'ébauche d'une fiche-guide réalisée par Freinet lui-même où ne figurent cependant pas les directions de travail proposées dans les fiches rédigées par ses camarades.

Conclusion

Dans le cadre restreint de cette contribution, l'archéologie didactique de la pensée et de la pratique de Freinet sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire met évidemment de côté de très nombreux pans de l'œuvre d'Élise et de Célestin Freinet. Mais elle donne à voir les influences revendiquées par Freinet ainsi que les efforts déployés avec ses camarades pour initier une pédagogie de l'histoire réellement formatrice et parente des pratiques de savoir historiennes. Ces efforts, marqués par des tâtonnements, passèrent par le développement de techniques Freinet nourries d'une recherche incessante de témoignages et de documents d'histoire afin d'outiller ces dernières. La rédaction des numéros de la *BT* s'avéra finalement centrale, car la *BT* permettait aux enfants de mener des recherches guidées pour produire des compte-rendus rapides ou des conférences plus amples, à partir de centres d'intérêt qui pouvaient devenir des complexes d'intérêt quand ils étaient retravaillés par la communauté scolaire. Le cas de l'enseignement de l'histoire montre bien que les techniques Freinet ne sauraient être dissociées les unes des autres.

Nous avons cependant perçu une limite dans les écrits de Freinet à propos du mode de lecture « réaliste » des documents à l'école primaire. Nous savons aujourd'hui que la seule lecture des documents ne conduit pas à la construction du savoir historique. Elle devrait donner lieu à une enquête au sens de Dewey (1938) à partir du repérage et de la formulation d'un *problème* (terme que nous n'avons pas trouvé sous la plume de Freinet) né d'un obstacle s'opposant à la compréhension du milieu par les élèves. L'examen de différentes hypothèses explicatives pour sélectionner celle qui semble la plus efficace permet d'avancer dans la compréhension du problème (Doussot *et al.*, 2024). Une expérimentation récente (Lallemant, 2026) suggère une piste de problématisation : l'explicitation par l'élève des raisons pour lesquelles elle ou il souhaite travailler sur un sujet précis conduit à poser une question problématisée en « pourquoi » (« Pourquoi a-t-on construit ce château à cet endroit ? », « Pourquoi parle-t-on encore aujourd'hui du naufrage du Titanic ? », etc.) qui peut ensuite guider son enquête à partir de diverses ressources[2].

Il n'en reste pas moins que les techniques Freinet nous semblent receler de potentialités pratiques indéniables en lien avec les orientations didactiques actuelles. Pour examiner plus avant ce qu'elles peuvent nous apporter encore aujourd'hui, des recherches empiriques dans les écoles Freinet restent plus que jamais nécessaires.

Bibliographie

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, *15*, 61-89. http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article683.

Bloch, M. (1990). *L'étrange défaite. Témoignage écrit en 1940*. Gallimard.

Bloch, M. (2020). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Ekho [éd. originale 1949].

Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Presses universitaires de Rennes.

Corbin, A. (dir.) (2005). *1515 et les grandes dates de l'histoire de France*. Seuil.

Decroly, O. et Boon, G. (1921). *Vers l'école rénovée. Une première étape*. Office de publicité / Libraire Fernand Nathan : https://fondationdecroly.be/bibliographie-dovide-decroly/.

2. Sur cette question, voir également : Go, 2007, p. 133-156.

Dewey, J. (1964). *Logique. Théorie de l'enquête*. (Trad. G. Deledalle). Presses universitaires de France [éd. originale 1938].

Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. (Trad. L. S. Pidoux revue par G. Deledalle). Éditions Fabert [éd. originale 1913].

Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. (Trad. P. Di Mascio. Gallimard [éd. originale 1920].

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Peter Lang.

Doussot, S., Ethier, M.-A. et Fink, N. (dir.) (2024). *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête*. De Boeck Supérieur.

Doussot, S. et Fink, N. (2024). La contextualisation en histoire : une étude didactique sur les rapports épistémologie scolaire et épistémologie de référence. *Revue française de pédagogie, 223(2)*, 9-26, DOI : 10.4000/12vd8.

Falaize, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Presses universitaires de Rennes.

Ferrière, A. (1932). L'enseignement de l'Histoire. Note présentée à la Conférence internationale pour l'enseignement de l'Histoire (La Haye, 30 juin-2 juillet 1932). *Pour l'ère nouvelle, 80*, août-septembre 1932, 208-201, https://mrsh.unicaen.fr/pen/pen0a02.html?num=80.

Freinet, C. (1923). La méthode Decroly. Rubrique bibliographie. *L'École Émancipée, 38*, 16 juin 1923, https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19230616.html.

Freinet, C. (1924). De l'enseignement de l'histoire d'après John Dewey. *L'École émancipée, 36*, 25 mai 1924, https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19240525.html.

Freinet, C. (1925). Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique. II Coup d'œil général sur la nouvelle Éducation en Russie. *L'École émancipée, 7*, 8 novembre 1925, https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19251108-1.html.

Freinet, C. (1928). Plus de manuels ! *L'École émancipée, 13*, 23 décembre 1928, 212-213, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6760720q/f13.item.zoom.

Freinet, C. (1931). Théories pédagogiques et techniques pédagogiques. *L'imprimerie à l'école*, *38*, janvier 1931, 97-99, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/29073.

Freinet, C. (1932a). Un grand éducateur disparaît : Decroly. *L'Éducateur prolétarien*, *1*, octobre1932, https://www.icem-freinet.fr/archives/ep/32-33/32-1/ep_1_32-33.pdf.

Freinet, C. (1932b). Vers une rénovation de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. *L'Éducateur prolétarien*, *3*, décembre 1932, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/22804.

Freinet, C. (1933a). La chronologie mobile de l'histoire de France. *L'Éducateur prolétarien*, *5*, février 1933, 254-256, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/27282.

Freinet, C. (1933b). Vers un nouvel enseignement de l'histoire. *L'Éducateur prolétarien*, *2*, novembre 1933, 65-66, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/35384.

Freinet, C. (1933c). Pour le développement de notre fichier d'histoire. *L'Éducateur prolétarien*, *3*, décembre 1933, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/35428.

Freinet, C. (1936). Vers un nouveau plan d'étude français. *L'Éducateur prolétarien*, *17*, 10 juin 1936, 341-346, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15262.

Freinet, C. (1937). Un perfectionnement idéal de nos techniques : plus de leçons ! *L'Éducateur prolétarien*, *4*, 15 novembre 1937, 12-21, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/45307.

Freinet, C. (1938a). Le fichier scolaire coopératif. *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, *5*, février 1938, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5965.

Freinet, C. (1938b). L'histoire retrouvée. *L'Éducateur prolétarien*, *4*, 15 novembre 1938, 73-78, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/45333.

Freinet, C. (1939a). Chanson de geste de la Révolution française. *L'Éducateur prolétarien*, *10*, 15 février 1939, 225-229, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/45341.

Freinet, C. (1939b). L'Histoire vivante et la chanson de geste de la Révolution française. *L'Éducateur prolétarien*, *17*, 1er juin 1939, 385, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/45377.

Freinet, C. (1939c). Fiche 814 : L'État libre de Dantzig. *L'Éducateur prolétarien*, 1er juillet 1939, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/45379.

Freinet C. (1946a). La place de notre mouvement dans le processus pédagogique historique, national et international. *L'Éducateur*, *11*, 1er mars 1946, 193-194, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/37159.

Freinet, C. (1946b). Six ans après ! *L'éducateur*, *15*, 1er mai 1946, 274, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/38588.

Freinet, C. (1946c). Le milieu local. *Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire*, *24*, octobre, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11109.

Freinet, C. (1948). Les bases expérimentales de l'école Freinet. *L'Éducateur*, *13-14*, 1er-15 avril 1948, 268-271, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/43912.

Freinet, C. (1949a). Compte-rendu de la commission d'histoire. *L'Éducateur*, *12-13-15*, mars 1949, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/42977.

Freinet, C. (1949b). Adolphe Ferrière a 70 ans. *L'Éducateur*, *1*, 1er octobre 1949, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/42116.

Freinet, C. (1951a). Et si l'Histoire traditionnelle était inutile et dangereuse (contribution à un enseignement de l'Histoire au service de la Paix). *L'Éducateur*, *8*, 15 janvier 1951, 195-197, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/41640.

Freinet, C. (1951b). L'enseignement de l'Histoire au service de la paix. *L'Éducateur*, *14-15-16*, 15 avril, 1er et 15 mai 1951, 370-372, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/41847.

Freinet, C. (1951c). L'enseignement de l'Histoire. *L'Éducateur*, *4*, 15 novembre 1951, 116-117, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/40998.

Freinet, C. (1951d). L'enseignement de l'Histoire. *L'Éducateur*, *5*, 1er décembre 1951, 162-164, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/41024.

Freinet, C. (1951e). Plan de travail en Histoire. *L'Éducateur*, *6*, 15 décembre 1951, 187-189, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/41020.

Freinet, C. (1953). Fiches guide d'histoire. *L'Éducateur*, *1*, 1er octobre 1953, 33-34, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/40238.

Freinet, C. (1954). Compte-rendu annuel des travaux des commissions : Histoire. *L'Éducateur*, *13-14*, 1er-15 avril 1954, 555-557, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/40581.

Freinet, C. (1955a). Vers une méthode pratique et efficace pour l'enseignement de l'Histoire. *L'Éducateur*, *14*, 30 janvier 1955, 133-134, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/50968.

Freinet, C. (1955b). L'enseignement de l'Histoire. *L'Éducateur*, *15-16*, 10-20 février 1955, 17, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/40006.

Freinet, C. (1955c). Notre cours d'Histoire. *L'Éducateur*, *1*, 1er octobre 1955, 12-13, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39421.

Freinet, C. (1956). Technique Freinet ou méthode Freinet. *L'Éducateur*, *25*, 1er juin 1956, 197-198, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39763.

Freinet, C. (1957). Oui, on peut, progressivement, supprimer les manuels scolaires. *L'Éducateur*, *19*, 20 février 1957, 4-9, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39211.

Freinet, C. (1964). Plus de manuels scolaires ! Plus de leçons ! *Dossiers pédagogiques de l'École moderne*, *7*, 15 novembre 1964, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15562.

Freinet, C. (1965). L'exploitation pédagogique des complexes d'intérêt. *Dossiers pédagogiques de l'École moderne*, *9*, 15 septembre 1965, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15564.

Freinet, C. (1966). La pédagogie de John Dewey de Georges Deledalle. *L'Éducateur*, *11*, 1er mars 1966, 48, https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/33985.

Freinet, C. (1980). *Pour l'école du peuple*. [première édition 1969] FM/Maspéro.

Gadamer, H.-G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Édition de P. Fruchon. Seuil [édition originale 1963].

Garcia, P. et Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Armand Colin.

Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Presses universitaires de Rennes.

Go, H.-L. (2013). La question de la reconstruction chez Dewey. Dans H.-L. Louis Go (dir.). *Dewey penseur de l'éducation* (p. 49-64). Presses universitaires de Nancy.

Go, H.-L. et Prot, F.-M. (2023). *Reconstruire l'école. Péripéties de la forme scolaire d'éducation*. Éditions universitaires de Lorraine.

Go, H.-L. et Prot, F.-M. (2026). *La pratique du texte libre. Comment transformer sa classe ?* Édition Amis de Freinet, https://hal.science/hal-05593949.

Go, H.-L. et Riondet, X. (2020a). *À côté de Freinet*, volume 1. Presses universitaires de Nancy.

Go, H.-L. et Riondet, X. (2020b). *À côté de Freinet*, volume 2. Presses universitaires de Nancy.

Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. (Trad. J. et M.-C. Hook). Éditions de l'EHESS [Édition originale 1979].

Lallemant, N. (2026). Une technique Freinet en classe d'histoire : la conférence d'enfants. *Reliances, 7*.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion. DOI : 10.4000/books.septentrion.47853.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2013). Ovide Decroly (1871-1932). Dans Jean Houssaye (dir.). *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, 351-394. Éditions Fabert.

Wagnon, S. (2016). Le « dispositif Decroly », un levier éducatif pour réformer la société (Belgique 1900-1930). *Les Études Sociales, 1(163)*, 117-132, DOI : 10.3917/etsoc.163.0117.