

L'ECRITURE PEDAGOGIQUE DE CELESTIN FREINET, ENTRE RETHORIQUE LITTERAIRE ET INNOVATION EDUCATIVE.

Dr. José González Monteagudo. Faculté de Sciences de l'Éducation. Université de Séville (Espagne). Professeur invité de l'Université de Paris VIII (Saint-Denis, France). monteagu@hotmail.com

Chapitre de livre, publié in :

A. Zambrano (Ed.) : *Littérature et formation*. Cali (Colombie) : Université Santiago de Cali, pages 70-93 (en espagnol) et pages 202-225 (en français).

INTRODUCTION.

Pouvoir apporter ma contribution à un livre sur littérature et formation a été pour moi très stimulant. C'est aussi un défi et probablement une audace. Les deux termes mentionnés, littérature et formation, énoncent deux continents qui ont configuré ma sensibilité, mes expériences et mes désirs.

Premier continent : l'éducation et la formation. Ma formation universitaire, développée à Séville (Andalousie, dans le sud de l'Espagne) pendant la deuxième moitié des années soixante-dix, fut pédagogique, et dans ce domaine j'ai travaillé tout au long des 25 dernières années, premièrement comme instituteur à l'école primaire et ensuite, à partir de 1990, en tant qu'enseignant et chercheur à la Faculté de Sciences de l'Éducation de l'Université de Séville. À la formation des enfants, des jeunes et des adultes j'ai dédié une bonne partie de mon temps et de ma passion vitale. Je me suis aussi beaucoup investi dans l'écriture, les publications et les projets de recherche. Éduquer et tenter d'apporter quelque chose à la réflexion pédagogique est une des meilleures manières que j'ai trouvées, non seulement de gagner ma vie, mais aussi d'habiter honnêtement ce monde, de collaborer et de partager avec les autres, de n'abuser ni dominer personne, de ne pas tirer injustement parti de mes proches. C'est aussi une manière d'être présent, de faire l'histoire à partir de mes possibilités limitées, concrètes et situées. Depuis plus d'un quart de siècle, je continue de penser que chaque jour je redémarre à zéro dans ces questions de la formation et de la recherche. La surprise, le risque, l'émotion et la difficulté continuent de jaloner ma manière de faire face à la pratique éducative et de faire de la théorisation et de la recherche pédagogiques.

Deuxième continent : la littérature. Intéressé depuis l'adolescence (utiliser l'expression courante « depuis toujours », pour parler d'un intérêt personnel, revient finalement à ignorer le passé et finalement à le cacher) par la lecture y par les livres, j'ai trouvé dans la littérature un monde qui jamais m'a déçu et qui m'a presque toujours appris, réconforté et ému. Un monde infini, contradictoire,

amusant, fait à la mesure de chacun et de personne, habité par l'imagination, la fantaisie, le jeu, la connaissance, la lucidité, l'ironie, la beauté, l'horreur, la tristesse et, en définitive, par tous les sentiments et toutes les émotions qui construisent la vida humaine. Vie limitée, finie, tragique et incertaine, marquée par l'injustice, la douleur, l'oppression et la mort, mais aussi pleine d'espoir, lumineuse, sensible et poétique, tel qu'elle se manifeste dans l'amour, l'art, l'expérience solidaire, le travail créatif, les voyages et le loisir joyeux. Lire de la littérature a été et continue d'être l'une des mes passions. Tout au long de mon itinéraire de vie j'ai pu développer cet intérêt d'une manière changeante. Il y a eu des étapes au cours desquelles les labeurs professionnels et les luttes de la vie quotidienne m'ont éloigné temporairement de la littérature ou obligé à la cultiver de manière intermittente ou discontinuée. A d'autres moments de ma vie j'ai eu l'occasion de me dédier avec davantage de temps et d'énergie aux lectures littéraires. Et j'ai tendance à me souvenir de tous ces moments comme de quelque chose d'heureux, un cadeau précieux et gratifiant.

Néanmoins mes intérêts professionnels dans le domaine éducatif –lesquels ont évolué, en alternant des moments théoriques avec autres plus pratiques et liés au travail du terrain- et mes intérêts littéraires sont allés dans des directions opposées. Quelques fois j'ai trouvé des manières limitées de combiner les deux camps. La principale a été, autant dans l'enseignement primaire qu'à l'université, de donner à lire à mes élèves et étudiants des textes littéraires. Il y a deux décennies, à l'école primaire, je donnais à lire aux élèves beaucoup de littérature enfantine. Nous étions tous captivés, pas seulement les enfants, le maître aussi, par les histoires, par exemple, de *Cipí*, un moineau, protagoniste d'un formidable récit de Mario Lodi, instituteur et pédagogue italien, à qui je eu l'occasion de rendre visite dans son village, en Italie, il y a deux ans. Dans le cas des étudiants universitaires, j'ai utilisé des romans pour travailler sur l'école, sur la pratique éducative et les enseignants.

Au moment de penser comment je pourrais contribuer à un livre tentant de rattacher littérature et formation, plusieurs lignes de travail me sont apparues. Une de ces lignes de travail avait à voir avec l'analyse de quelques ouvrages littéraires abordant les questions éducatives et scolaires. La publication en 2005 du livre *Teacher Man*, écrit par Frank McCourt, constitue un exemple éloquent des ouvrages récents ayant le monde scolaire comme thématique. Cependant finalement je me suis décidé pour une contribution différente, étant donné le manque du temps et mon désir de profiter de l'occasion de participer à cette publication. Car, comme un de mes maîtres de Paris VIII le dit, « il faut saisir les occasions [d'écriture] qui se présentent. Ainsi j'ai pour principe de répondre autant que possible à toutes les demandes d'écriture qui me sont adressées » (Lapassade, 2002, 37).

Dans ce texte je voudrais montrer le registre littéraire de l'écriture pédagogique qui tente de théoriser, narrer et commenter l'expérience et la

pratique pédagogiques. Disposant d'un espace limité, j'ai centrée ma contribution sur l'écriture pédagogique chez Célestin Freinet¹.

Ce travail est un essai préliminaire et exploratoire. Je propose, avant tout, des notes et des commentaires sur le statut complexe de l'écriture pédagogique aspirant à offrir une voix personnelle, expérientielle et autobiographique, éloignée des conventions académiques et objectivistes. Tout au long du texte j'emploie le gérondif, en soulignant ainsi le caractère processuel, dynamique et ouvert des nouvelles manières de comprendre et pratiquer l'écriture en sciences humaines. Dans ce texte je me suis guidé plus avec la *boussole* qu'avec la *carte*, pour employer une distinction fréquemment mentionnée par le romancier espagnol Javier Marías. En effet, j'avais quelques idées sur ce à que je souhaitais parvenir, mais pas un plan complet du trajet pour y arriver. Au fur et à mesure de l'écriture j'ai profilé les contours de ce que je présente maintenant comme le produit final, mais relatif et provisoire. D'autre part, ce chapitre suppose une continuité par rapport à mes publications des dernières années, spécialement les publications concernant la recherche et la formation depuis les approches auto/biographiques (González Monteagudo, 2008 ; dans ce travail, j'inclue une bibliographie européenne d'environ 450 titres sur les histoires de vie).

1. L'ECRITURE EN SCIENCES SOCIALES ET EN PEDAGOGIE. CONVENTION ACADEMIQUE ET PLURALISME DE GENRES.

A mon avis on a prêté peu d'attention aux caractéristiques et aux registres de l'écriture dans l'ensemble des sciences sociales et en pédagogie (pour une discussion plus large de cette thématique, voir González Monteagudo, 2007). Il faut davantage de travaux nous aidant à identifier les traits de l'écriture scientifique et pédagogique et à mettre en rapport cette écriture avec les contextes personnels, institutionnels, nationaux, culturels, historiques, disciplinaires, discursifs, linguistiques et rhétoriques. Il faut aussi « ouvrir largement à l'expérimentation le champ de l'écriture en sciences sociales, en donnant aux jeunes chercheurs, aux étudiants, la liberté de penser, de créer, d'inventer » (J. F. Werner, cit. en Angel et Verrier, 2002, 30).

¹ Initialement j'envisageais de travailler avec Freinet et Paulo Freire, pour montrer, à l'appui de ces deux exemples, la variété de registres de l'écriture pédagogique qui théorise et argumente autour des processus éducatifs, en employant des ressources rhétoriques et narratives non conventionnelles ni académiques, en particulier le recours à l'expérience et la perspective du soi autobiographique. Il serait intéressant de comparer *L'éducation du travail*, le livre de Freinet, publié à la fin de la Seconde Guerre Mondiale, dont je fais l'analyse dans ce texte, avec *Pedagogia da esperança*, l'ouvrage publié par Freire en 1992, dédiée à l'analyse du contexte entourant l'écriture de *Pédagogie des opprimés*, un quart de siècle auparavant. Finalement j'ai décidé de me limiter au cas de Freinet, et il reste pour une prochaine occasion la comparaison entre Freinet et Freire, deux pédagogues dont je me sens très proche, bien que je tente de conserver un regard critique envers eux, pour ne pas tomber dans l'un des genres les plus épouvantables du domaine éducatif, fréquemment pratiqué : l'hagiographie.

Comment apprenons-nous à écrire des textes de différent type, qu'ils soient de sciences sociales ou non ? Pouvons-nous apprendre à écrire et à améliorer notre écriture ? Comment a changé l'écriture pédagogique pendant la Modernité et les moments actuels ? Quelle relation le texte pédagogique, professionnel ou scientifique a-t-il avec le texte créatif ou littéraire ? Comment pouvons-nous mieux connecter les textes professionnels et les littéraires ? Comment faire de l'écriture un espace de création, de connaissance et de plaisir ? « Comment pouvons nous écrire autour de l'expérience personnelle dans un contexte académique, sans néanmoins rester paralysés dans le jargon académique ; comment est-ce que nous faisons face à ce qui s'avère difficile d'exprimer par le langage ? » (N. Miller et L. West, cit. en González Montegudo, 2007), se demandaient deux collègues britanniques lors d'un colloque récent. Rappelons-nous que parfois on fait la distinction entre les écrits utilitaires, normalement des productions institutionnelles demandées et même exigées officiellement, et l'écriture elle-même, définie par Barthes comme champ du désir (Angel et Verrier, 2002, 23). Notre itinéraire éducatif, au moins celui de ma génération, a été caractérisé par l'écriture obligatoire et scolaire (rédaction, composition, commentaire littéraire, dissertation, mémoire, thèse...). Mais nous savons que l'écriture devrait être aventure, expérience, défi, provocation, incertitude, illumination... Georges Lapassade nous rappelle bien la dimension réflexive, même conflictuelle, de l'écriture : « Il est très rare, en effet, que je sois satisfait de la première version d'un essai ou d'un livre. Il me faut, à chaque fois, construire l'*identité* du texte en train de se faire. Elle n'est jamais donnée d'emblée. Il n'y a pour moi presque jamais une idée claire au départ qu'il suffirait ensuite de développer. L'idée organisatrice émerge en cours d'écriture... je me construis en produisant mon texte et c'est à chaque fois une nouvelle expérience » (Lapassade, 2002, 33 et 35).

Je pense qu'il faut promouvoir une lecture plus critique des textes pédagogiques, en prêtant davantage attention aux différents contextes aidant à mieux comprendre la production textuelle dans ce domaine, même si cette criticité est nécessaire dans l'ensemble des sciences sociales. Je plaide aussi pour une plus grande connexion entre les processus de l'écriture des textes pédagogiques et leur lecture. Ces inquiétudes que j'éprouve dans le cadre de la pédagogie sont influencées, partiellement, par le développement de l'ethnographie et, en un sens plus large, de l'anthropologie. Comme indique Atkinson, (1992, 51), il y a une croissante préoccupation et une plus grande conscience par rapport à la nature et aux conséquences des pratiques textuelles.

Depuis un point de vue positiviste, l'écriture est un instrument neutre et impersonnel pour présenter arguments, résultats et conclusions. En assimilant les phénomènes sociaux aux phénomènes biologiques et physico-chimiques, Durkheim rapprocha la sociologie des sciences expérimentales, en l'éloignant de la philosophie et des humanités. Plus tard, le Cercle de Vienne radicalisa le paradigme positiviste, en considérant la science comme un système de propositions empiriques vraies et en soutenant que le langage de la science est

capable de représenter le réel. Le développement de la théorie éducative et de la recherche pédagogique pendant une bonne partie du XXème siècle constitue la chronique de l'essai raté d'appliquer l'approche positiviste au domaine éducatif, depuis Thorndike et désormais, face à un courant plus ouvert, représenté par Dewey. L'emphase mise sur la présentation impersonnelle, distancée, scientifique, logique et argumentative a caractérisé l'écriture pédagogique tout au long des décennies.

La crise du positivisme, du fonctionnalisme et du structuralisme a eu une forte influence dans toutes les sciences sociales. Dans l'anthropologie en premier lieu, puis dans l'ensemble des sciences sociales. La crise du positivisme a conduit à la dite *crise de représentation*. Avec cette crise de représentation, l'écriture académique a supporté un fort questionnement, tandis que d'autres ont tenté d'explorer des alternatives à l'experimentalisme, à l'empirisme et au positivisme. G. Marcus et M. Fisher emploient la notion de crise de représentation pour se référer à l'incertitude présente dans les sciences humaines sur les moyens convenables pour décrire la réalité sociale. Cette crise s'est reflétée dans les publications de la sociologie et de l'anthropologie des vingt dernières années. Cette nouvelle sensibilité coïncide avec les grands arguments de la pensée postmoderne : questionnement de la certitude et de l'autorité des textes, refus de la recherche d'une vérité et raison absolues, suspect envers les grandes narratives dérivées des théories totalisatrices, qu'elles soient historiques, marxistes ou sociologiques.

Progressivement on a reconnu que le langage a à voir avec la rhétorique de la représentation, comme indiqua lucidement Geertz (1996 ; texte originel de 1988) dans son travail pionnier sur les anthropologues et leurs textes. Langage et écriture sont liés au pouvoir, à l'idéologie, à l'histoire, à la culture, à la société, au genre et à l'identité. Les pratiques narratives, comme soulignait Derrida, sont pratiques de pouvoir. L'écriture, comme dit un sociologue britannique, est le jardin secret des sciences sociales (Plummer, 2001, 168). En ce sens, il est évident que l'on a besoin d'une profonde exploration de l'épistémologie et de la pédagogie de l'écriture (Van Manen, 1990, ch. 5).

L'écriture, étant considérée auparavant un pur instrument de communication de la connaissance, de la théorie et des résultats de la recherche, en arrive à être considérée, aussi, comme méthode de recherche (Richardson, 2001) et comme une manière de révéler la culture et l'identité. Avec le tournant narratif et littéraire, promu par des auteurs comme C. Geertz et J. Bruner, on a élargi l'intérêt vers les questions narratives et les formats, genres et registres spécifiques de l'écriture en sciences sociales. L'herméneutique, le poststructuralisme et le féminisme ont joué en faveur d'une nouvelle conscience sur le caractère discursif, interprétatif, rhétorique et émotionnel de l'écriture et de la représentation.

Il y a déjà deux décennies, Denzin (1989, 177) mit l'accent sur l'importance du questionnement en ethnographie pour réorienter le statut de l'écriture dans l'ensemble des sciences sociales. L'écriture, en ethnographie, sociologie et pédagogie, est influencée par le rôle attribué à la théorie, l'objectivité, à l'expérience subjective de l'auteur et aux questions du genre. Actuellement on reconnaît plus facilement que l'écriture est déterminée depuis les points de vue contextuel, institutionnel, générique, politique et rhétorique. Cette détermination favorise la pluralité, l'ouverture et la démocratisation des textes. La popularisation et la diffusion des écrits en sciences sociales est un défi et une exigence du pluralisme épistémologique et méthodologique actuel. Désormais on reconnaît d'une manière plus explicite la fonction de l'auteur en termes d'intention et d'identités. Les textes possèdent une rhétorique propre, rattachée aux objectifs esthétiques, scientifiques, moraux et politiques. Les écrivains sont aussi en train de mieux reconnaître la complexité impliquée dans l'écriture et en train de chercher et rechercher de nouvelles façons d'engager le lecteur dans une conversation symbolique. La variété de textes dans la recherche sociale récente montre la pluralité de registres avec laquelle on travaille. En ce sens, Van Maanen (cit. en Miles et Huberman, 2003) énumère, à partir des travaux de terrain ethnographiques, différentes structures textuelles : romantique, réaliste, poétique, factuelle, analytique, satirique, journalistique et existentielle.

Les questions de l'audience et de l'exploration des manières de lire les textes constituent aussi un sujet de grande actualité. Les textes, pédagogiques ou non, produisent un certain nombre d'effets sur des audiences spécifiques. L'audience est importante car elle commence à configurer la forme et même le contenu de l'écriture. Il faut plus de contributions autour des effets de l'écriture sur les lecteurs et sur la façon dont les lecteurs sont trans-formés à la suite de l'activité de lecture. Les lecteurs reçoivent des messages et des informations, deviennent conscients, comprennent, acceptent, refusent, prennent des décisions, légitiment, intègrent, appliquent, en fonction des lectures. Il faut donc problématiser l'activité lectrice, mettant l'accent sur la pluralité et la dialogicité. « On finassa –écrit un spécialiste- la lecture *mono*, c'est-à-dire, la lecture monoculturelle, monolingue, monodisciplinaire, monoidéologique, monoauteur, monogénérique » (Cassani, 2006, 284).

L'apparition de nouveaux genres et nouvelles stratégies d'écriture commence à attirer davantage l'attention. Il existe une progressive hybridation entre l'essai réflexif, le roman fictionnel et l'autobiographie du vécu. Les genres deviennent, comme l'indiquait C. Geertz, plus confus et pluriels. Dans les dernières vingt années, les ateliers d'écriture et les histoires de vie en formation et recherche, avec un développement important en France et dans autres pays (Boniface, 1992 ; González Monteagudo, 2008), sont en train de contribuer à la diversification, à la pluralité et à l'hybridation de l'écriture. Nous commençons à dépasser l'idée selon laquelle l'autobiographie serait une double erreur, épistémologique et esthétique, qu'il faudrait combattre avec l'antidote d'une écriture neutre, détachée et impersonnelle. Il faut aussi souligner l'importance

croissante du rôle de l'écriture dans la formation, notamment dans la formation des professionnels du champ social et éducatif, comme le montre le numéro monographique sur *Écriture et formation* de la revue de l'université de Paris VIII *Pratiques de formation-Analyses* (n° 44, Octobre 2002). Les modalités d'écriture (individuelle, deux par deux ou en groupe) et le mélange de genres apparemment différents sont en train de donner beaucoup de dynamisme au monde de la formation et de la recherche. Il faut également mettre l'accent sur la plus grande connexion entre l'oralité et l'écriture (il ne faut pas oublier l'importance donnée par Paulo Freire aux « livres parlés »), la formation et la recherche, l'écriture et les registres audiovisuels et numériques.

2. L'ÉCRITURE CHEZ CELESTIN FREINET.

L'idée de travailler sur l'écriture pédagogique chez Célestin Freinet arriva d'une manière naturelle. J'explique brièvement ma relation avec Freinet pour que les lecteurs puissent mieux comprendre ce que je veux dire avec le mot *naturel*. Il y a environ deux décennies je rédigeais un mémoire universitaire sur la pédagogie de Freinet et je reçus pour cela un prix national de recherche du Ministère d'Education et Science de l'époque. Le travail fut publié par le Ministère en 1998 dans un livre de 460 pages, avec le titre *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia (La pédagogie de Célestin Freinet. Contexte, fondements théoriques, influences)*. Juste au moment de mes trente ans, et alors que je développais un travail modeste en tant qu'instituteur à l'école primaire, mes efforts gagnèrent une relative reconnaissance. Sans avoir visité la France pour me documenter (je parle d'un temps où Internet n'avait encore vu le jour), plusieurs années dédiées à la lecture des textes de et sur Freinet me permettaient de me sentir très proche du pédagogue français. En plus du livre, je publiai trois articles sur Freinet en 1988 et 1989. Même si quelques années plus tard je publiai quatre autres travaux sur Freinet, mes principales contributions furent le livre de 1988 et les articles de 1988 et 1989. Ces publications m'ouvrirent les portes de l'université. Il y a déjà vingt ans de cela. Depuis ce moment-là, je suis resté proche des textes freinetiens et de son modèle pédagogique (González Monteagudo, 1988a, 1988b et 1989). D'autre part, depuis 2001 j'ai fait plusieurs séjours de recherche et aussi en tant que professeur invité à l'université de Paris VIII, alors que j'améliorais mon français et ma culture pédagogique francophone. Dans ce contexte, j'ai participé à plusieurs colloques (à Tours, Angers et Paris), j'ai publié un article sur l'approche critique chez Paulo Freire (González Monteagudo, 2002) et j'ai coordonné un numéro de *Pratiques de formation-Analyses*, dédié aux histoires de vie dans l'Europe non francophone (voir ma *Note de synthèse* : González Monteagudo, 2008). Bref, j'ai complété et élargi mon *identité* pédagogique, en intégrant la langue, la culture et la littérature pédagogique francophones. Mais dans tout ce processus il est curieux de constater que jusqu'à présent, je n'ai publié aucun travail en français

sur Freinet et ni mon livre ni aucun des autres travaux édités en forme de chapitres de livres et articles de revue n'ont été traduits.

Choisir Freinet pour ma contribution en ce livre constitue une manière de jeter un pont entre mes contributions sur Freinet en Espagne et ma culture pédagogique francophone des dernières années. Mes questions dans ce texte sont les suivantes : Comment sont construits les textes pédagogiques, particulièrement dans le cadre des théories éducatives et des réflexions écrites sur les pratiques et les expériences pédagogiques ? Quels sont les principaux traits de l'écriture pédagogique de Freinet ? Comment apparaissent chez Freinet deux éléments altérant, contaminant ou contredisant le registre conventionnel de l'écriture pédagogique, à savoir : la littérisation et l'auto/biographisation du texte pédagogique ? En renversant le sens de ces questions, ce que je tente d'offrir ici c'est une contribution pour une critique de l'écriture pédagogique conventionnelle ainsi qu'une proposition pour une lecture plus plurale et contextuelle des textes concernant l'éducation. Comme Larrosa (1996, 31) l'écrit, « la lecture n'est pas lier un texte à un code extérieur à lui, mais suspendre la sécurité du code, le porter au limite de lui-même et permettre ainsi sa transgression ».

2.1. CONTEXTE HISTORIQUE ET BIOGRAPHIQUE DE CELESTIN FREINET.

Dans cette section je tente de replacer Freinet dans son contexte depuis une perspective historique et biographique, en montrant quelques facettes de sa figure polyédrique (pour un exposé plus large, avec l'appareil critique et bibliographique, voir González Monteagudo, 1988a). Ces commentaires aideront à mieux situer les lecteurs, au moment d'aborder ensuite les éclaircissements sur l'écriture pédagogique du créateur de l'*Ecole Moderne*. Freinet est un personnage complexe. Il fut un enseignant de l'école primaire, mais aussi un des rénovateurs les plus remarquables de tous les temps. Son œuvre tourne autour de l'amélioration de la pratique éducative et elle possède un composant fondamentalement empirique et intuitif ; mais en même temps son œuvre constitue un essai tenace pour construire, au niveau théorique et méthodologique, un modèle pédagogique moderne et ouvert à de nouveaux développements.

Dans la trajectoire de Freinet il faut mettre en relief plusieurs traits importants. Primo, l'union si étroite entre la théorie et la pratique. Freinet est un maître des écoles, et il continue de l'être tout au long de sa carrière. La praxis scolaire quotidienne, initiée en 1920, l'accompagna pendant plus de quatre décennies. Mais il est à la fois un instituteur lisant d'une manière immodérée, écrivant voracement et tentant d'articuler un programme pédagogique de large projection théorique et didactique, fondamentalement dirigé vers les enseignants de la basse et intentionnellement éloigné du cadre universitaire, perçu avec une

grande méfiance. Secundo, Freinet est engagé d'un point de vue politique, syndical et idéologique. Il représente l'antithèse du professionnel désengagé et centré sur son propre discours. Freinet a appartenu au Parti Communiste Français (jusqu'à son expulsion vers 1950) et il milita pour les causes sociales les plus variées : la lutte antifasciste, le syndicalisme de classe, l'amélioration de l'état de l'enfance et les initiatives en faveur de l'augmentation de la qualité de l'éducation (entre autres questions, il lança la campagne de 25 élèves par classe). Tertio, Freinet initia un projet éducatif de caractère coopératif. La proposition de la coopération est la pierre angulaire de la pédagogie freinetienne. La coopération conforme un principe orientant le travail pédagogique dans différentes dimensions. La coopération imprègne autant la vie de l'école, puisque l'enseignant renonce à une partie de son pouvoir pour le partager avec les enfants, que les activités de formation des éducateurs. Finalement, Freinet fut un innovateur et un créateur né : comme écrivain, car il possédait un style impeccable et facile, avec une grande capacité pour communiquer ; comme innovateur didactique, à travers la création et adaptation d'une grande variété de matériel pédagogique écrit, audiovisuel et d'expérimentation ; comme penseur car il raisonnait selon ses propres critères, éloigné des étroitesse de vue des écoles de pensée et des rigides formalités de la scientificité dominante de l'académie universitaire.

Freinet naquit en 1896 dans une bourgade des Alpes Maritimes, dans le sud de la France. Ses origines son rurales. De cette ambiance Freinet va extraire beaucoup de ses attirantes images pédagogiques. Freinet fut blessé au poumon pendant la Première Guerre Mondiale. Il passa quatre ans à tenter de se remettre de cette blessure dont les séquelles l'accompagnèrent tout au long de sa vie. En 1920 il débuta comme instituteur de village. A partir de ses propres limitations physiques l'empêchant de parler de manière continue pendant longtemps, il décida de faire quelques changements dans la dynamique de la classe. « Au lieu de sommeiller face à un texte de lecture –écrit Freinet-, après la classe de midi nous sortions à la campagne en bordant le village. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le fleuve. Nous l'éprouvions avec tout notre être, pas seulement objectivement mais avec toute notre sensibilité naturelle» (cit. en González Monteagudo, 1988a).

Freinet commence alors une formation pédagogique et culturelle de type autodidacte. Il lit les auteurs marxistes, les classiques de la pédagogie (Rabelais et Montaigne, Rousseau et Pestalozzi) et les psychologues et pédagogues du moment. Il voyage en Allemagne et en Russie. Dans les années 20s naissent les principales techniques Freinet : le texte libre, l'imprimerie à l'école, la correspondance interscolaire et le fichier scolaire coopératif. En 1926 Célestin et Elise se marient et développent une collaboration prolongée pendant quatre décennies (Elise mourra en 1983). Freinet commence ensuite la constitution d'un mouvement pédagogique d'enseignants, la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (CEL), centré sur l'expérimentation et la diffusion des nouvelles techniques éducatives. Les années 30s voient la consolidation et l'élargissement du

mouvement. La CEL développait des colloques, éditait des revues et une grande variété de matériel pédagogique, et promouvait différentes activités dans le domaine de la formation des éducateurs.

Freinet rencontra un très fort refus de la part des secteurs les plus conservateurs de Saint Paul de Vence, son deuxième poste dans l'enseignement public, et en conséquence d'un ensemble de procédés arbitraires il fut contraint de changer de poste. Autant lui que sa femme, aussi enseignante, refusèrent le changement de poste et ils décidèrent de démissionner de l'enseignement public. A partir de ce moment, Freinet éprouva la nécessité de créer sa propre école, pour qu'elle devienne « le laboratoire pédagogique de notre coopérative, le germe de la nouvelle société éducative » (cit. en González Monteagudo, 1988a). Ce n'est pas un moins paradoxe qu'un des plus grands défenseurs de l'école publique du XXème siècle fût contraint à créer et gérer une école privée. En tout cas, cette école était un centre atypique. En dépit de son statut privé, l'école avait une vocation résolument publique. Pendant les années 30s le mouvement Freinet développa une participation très directe dans la militance antifasciste et dans des initiatives de gauche tendant à garantir un enseignement de qualité. Freinet voyagea beaucoup pendant ces années, en donnant des conférences, en France et à l'étranger. Ces activités augmentèrent l'influence des techniques Freinet, diffusées petit à petit en Belgique, en Espagne, en Suisse et plus tard dans d'autres pays.

Pendant la Deuxième Guerre Mondiale le mouvement Freinet fut démantelé. Freinet fut détenu dans différents camps de concentration pendant un an et demi. Pendant sa rétention il prépara ses œuvres de maturité. Une fois libéré, il fit partie de la Résistance. En 1945 il rentra à Vence et trouva son école et les magasins de la CEL saccagés. Le moment de la reconstitution du mouvement était arrivé, en commençant rapidement la nouvelle étape après la guerre. En 1947 l'école de Vence recommença à nouveau son activité. Dans les années 50s et 60s le mouvement Freinet se consolida comme une tendance importante de la rénovation pédagogique. L'influence internationale de Freinet commença à s'étendre. Pendant les dernières années de sa vie Freinet continua à se dédier à l'adaptation de nouvelles techniques éducatives, attentif aux récentes tendances psychopédagogiques. Il mourut en 1966. Sa veuve Elise et un groupe de proches continuèrent la divulgation et la recherche de sa pédagogie.

2.2. QUELQUES TRAITS DE L'ÉCRITURE PÉDAGOGIQUE CHEZ FREINET.

Célestin Freinet aimait l'écriture à elle se dédia pendant plus de 40 ans avec ténacité, méthode et évidente capacité pour communiquer avec différentes et changeantes audiences. Les écrits de Freinet surprissent par son variété et par son amplitude thématique. Freinet lui-même déclara en 1962 avoir écrit environ 50.000 pages. Dans un livre pionnier G. Piaton (1975) inclus tout au long de 50 pages environ 1.700 écrits de Freinet, rédigés entre 1921 et 1966. En plus, à cette œuvre écrite il faut ajouter la correspondance de Freinet avec des centaines d'enseignants et de pédagogues ainsi que les journaux de classe, écrits tout au long de sa carrière professionnelle. En plus des livres et des articles, Freinet développa une intense activité de diffusion de ses idées à travers de la correspondance, les voyages, les activités de formation des éducateurs et les colloques. Selon différentes exigences et circonstances Freinet, tout seul, avec Elise ou avec d'autres collaborateurs, réélaborait ses idées en créant des nouvelles productions textuelles, en les adaptant sous différents formats, comme lettres, conférences, programmes, activités de formation, articles, livres, monographies et « dits de Mathieu ». Sans doute Freinet lutta pour trouver une écriture personnelle et pour créer une voix et une rhétorique textuelle cohérentes avec ses objectifs politiques, idéologiques et pédagogiques. « Freinet –dit un collègue français- écrivit beaucoup et en se dirigeant ainsi à un très grand nombre d'enseignants arriva à posséder des influences considérables sur le développement de la pédagogie actuelle » (Hess, 1876, 25).

A mon avis il faut différencier quatre grandes étapes dans l'écriture de Freinet, séparées par des changements professionnels et historiques et axées autour de différentes revues dans lesquelles Freinet publia. La première étape se déroule entre 1921 et 1926, avec des contributions aux revues *Clarté* et *l'Ecole émancipée* sur les voyages en Russie et Allemagne, sur la critique de l'école et sur la rénovation scolaire. Cette étape initiale suppose une période d'intense formation pédagogique. La deuxième étape va de 1927 à 1932. Pendant ces années Freinet écrivit autour de 60 articles, publiés au bulletin de la CEL, et ses deux premiers livres : *l'Imprimerie à l'école* et *Plus de manuels scolaires*. C'est un période de création, de diffusion et de consolidation des techniques Freinet. La troisième étape est vinculée aux articles (environ 180) publiés à *l'Éducateur prolétarien*. Dans cette étape Freinet publia les *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire* (six titres) dirigées aux instituteurs, et il approfondit les questions méthodologiques, l'expérience pédagogique de l'école Freinet en Vence, la divulgation internationale du mouvement et l'engagement politique de gauche au moment du Front Populaire. Après la parenthèse de la détention en différents camps de concentration et le période de la clandestinité, la quatrième étape se déroule entre 1943 et l'année de sa mort, 1966. Dans cette phase prolifique Freinet développa une intense activité d'écriture. Il publia autour de 1.500 articles, à *l'Éducateur* et d'autres revues. Il publia aussi 17 *Brochures*, 18 livres de la collection *Bibliothèque de l'Ecole Moderne* et 16 livres. Parmi les livres de

cette période, je souligne les suivants : *Conseil aux parents, L'Ecole Moderne Française, Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne, L'éducation du travail et Essai de psychologie sensible.*

C'est une production pédagogique de valeur irrégulière, écrite dans un contexte de profond investissement personnel, professionnel et politique. C'est ne pas une élaboration académique, faite dans bureaux universitaires. Par contre, Freinet propose une écriture militante et rupturiste, au service du changement éducatif et liée à la praxis scolaire quotidienne et à l'activisme résistant. Dans ce contexte nous pouvons mieux comprendre l'approche de Freinet sur l'écriture : « Si je me trompe ou j'oublie quelque chose, j'aimerais que les intéressés complètent ou rectifient ce que je dis en m'écrivant » (cit. en González Monteagudo, 1988a). Freinet ne faisait pas un usage explicatif conventionnel de ses lectures. Depuis une perspective autodidacte il faisait provision des idées que pourraient le servir, pour les mettre au service de ses propres conceptions. Comme F. Zurriaga dit, Freinet nous propose une sorte d'esperanto de la pédagogie, en conciliant Montessori, Decroly, Makarenko et Dewey, mais avec son propre cachet personnel. Freinet fit abstraction de l'analyse doctrinale de ses sources et de ce qu'il appelait avec dédain le mal de l'exégèse. Voilà une pédagogie élaborée loin de l'université et un pédagogue méfiant de l'académie. Et même Freinet était conscient des possibles réserves que son approche pourrait provoquer aux savants universitaires : « Je sais –écrivait-il- que mes images familiales courent le risque de donner à mes démonstrations un simplisme que les lettrés ne laisseront pas de dénoncer s'ils arrivent à me lire » (Freinet, 1977, 13).

L'écriture pédagogique de Freinet est imprécise, équivoque, métaphorique, parabolique et poétique (Piaton, 1975 ; González Monteagudo, 1988a). Mais cette écriture, en dépit de tout ça, ou peut-être grâce à tout ça, continue à séduire et captiver. Cette écriture n'a pas, et non plus elle tente de l'avoir, le niveau de rigueur, précision et objectivité qui a guidé la pratique textuelle en pédagogie. Comme un psychologue espagnol indique, en critiquant son manque de scientificité, « Freinet emploie des termes ambigus, pas opératifs, énoncés à partir de certains apriorismes habituels, fréquents, quotidiens, qui sont en contradiction avec l'objectivité scientifique » (Toro, 1981, 168). On comprend mieux ce reproche en sachant que pour Freinet l'écriture est « spontanéité, création, vie, union intime avec l'environnement, expression profonde... » (Freinet, 1978, 16).

L'écriture pédagogique de Freinet est guettée par les dangers de l'empirisme, de l'utilitarisme, du naturalisme et de l'antithéoricisme. Mais au même temps et d'une manière paradoxale cette écriture extrait de ces dangers potentiels une grande partie de son originalité, son pouvoir rhétorique et sa capacité d'attraction de la part des éducateurs, déçus avec les approches technoscientifiques en pédagogie y psychologie. L'écriture freinetienne est antiscientifiste car elle revendique les faits et méprise les théories et les constructions rationnelles. Freinet pense que l'activité théorique n'a pas de sens

si elle n'est pas liée à la pratique. Il conçoit avec soupçon le langage hermétique de la science et il combat l'excès de théorisation de l'université. « Freinet craignait que l'Ecole Moderne, en tant que mouvement de basse, succombasse à une possible et même probable manipulation des 'intellectuels' ; ainsi donc il en concéda en très rares occasions une confiance très limitée. Il n'était pas un d'eux, il n'écrivait pas pour eux » (Piaton, 1975, 18).

La pensée de Freinet contient un biais notamment naturaliste, une sorte de, on peut dire, ruralisme naturaliste. Il faut rappeler les origines rurales de Freinet, qui revendique la ruralité, caractérisée par la simplicité et le bon sens. Freinet recourt aux expériences de la vie quotidienne, particulièrement aux expériences dans le monde paysan, en établissant fréquentes analogies entre processus naturels et processus éducatifs. Par exemple, la semence qui croît, pour illustrer le développement humain ; le cheval qui n'a pas soif, pour commenter l'absence de motivation scolaire ; ou le ruisseau comme symbole du devenir personnel et social.

Fréquemment Freinet emploie les concepts de nature et de développement naturel. C'est un pédagogue qui fait confiance aux vertus de l'environnement naturel comme principal instrument d'équilibre, de santé et de formation. Il recommande et pratique le naturisme, le régime végétarien, l'hydrothérapie, l'héliothérapie, les exercices physiques et la médecine naturelle, même l'opposition aux vaccins. Sans doute Freinet est un écologiste avant la lettre. Pour Freinet, les individus possèdent un potentiel de vie. C'est une conception optimiste non seulement des personnes mais de l'ensemble des êtres vivants. « Je prends la vie dans son mouvement, sans en préjuger des origines ou des fins. L'individu est poussé par sa propre nature à parcourir son cycle normal de vie, à réaliser son destin » (cit. en González Monteagudo, 1988a.). Freinet est sous l'emprise du vitalisme philosophique de Bergson. Mais le créateur de l'Ecole Moderne fait de ce vitalisme un mode de vie. Ainsi Freinet fomenta les pratiques naturistes à son école de Vence, basées sur l'hygiène naturelle et sur un programme diététique strict. Dans toutes ces questions Freinet a un profil idéaliste, ascétique et rigoriste, sous l'emprise d'une éthique très exigeante.

La théorie éducative de Freinet se configure comme un savoir du sens commun et de l'expérience quotidienne. Le sens commun est conçu comme une sorte de « prescience qui a ses calculs et ses normes éminemment différentes et délicates » (cit. en González Monteagudo, 1988a) et à travers duquel il est possible d'organiser les processus éducatifs. On a beaucoup critiqué le rôle du sens commun en éducation. Le sens commun n'arrive pas au degré de rationalité et d'objectivité nécessaires car il est fondé en des croyances irrationnelles, des conclusions mythologiques, des aphorismes et des règles pratiques. Le sens commun est limité en raison de sa dépendance de la perception et l'action et il constitue un important obstacle épistémologique. Maintes fois, comme les épistémologues nous montrent, l'expérience scientifique progresse en contredisant l'expérience commune. En tout cas le recours au bon sens chez

Freinet ne conduit pas à un renforcement des traditions et des habits acritiques transmis à travers des générations. Il faut interpréter l'insistance de Freinet sur l'expérience quotidienne comme une opposition aux manières d'expliquer la réalité et les processus éducatifs de l'approche traditionnelle, de la scolastique.

L'écriture pédagogique chez Freinet est profondément expérientielle (sur expérience et formation, voir : Larrosa, 1996 ; Hess et Weigand, 2008) et elle est vinculée à un projet personnel et professionnel fondé sur le militantisme pédagogique et politique. Sans oublier les différences historiques et idéologiques, le projet de Freinet semble débiteur de celui de Pestalozzi (1976), pédagogue envers lequel Freinet éprouva une attirance profonde et permanente. Les deux éducateurs se livrèrent à leurs projets pédagogiques avec une grande passion vitale. « J'ai vu tout dont je parle –écrivit Pestalozzi-. Et j'ai fait une grande partie des choses que je conseille de faire. J'ai renoncé aux plaisirs de la vie pour me consacrer à mon essai d'éducation du peuple » (Pestalozzi, cit. en González Monteagudo, 1988a, 116). Ces propos pourraient avoir été formulés par Freinet, qui déjà en 1923 publia un article titré « Pestalozzi, éducateurs du peuple », en louant au promoteur de l'école populaire et de divers projets éducatifs, au formateur des maîtres et à l'auteur des ouvrages romancés de contenu social et pédagogique.

2.3. SUR L'ECRITURE PEDAGOGIQUE DE *L'EDUCATION DU TRAVAIL*.

Freinet conçut *L'éducation du travail* (désormais EDT) dans les camps de concentration de la France de Vichy, alors qu'il promouvait des initiatives d'éducation populaire et d'alphabétisation avec ses camarades, dans un contexte profondément dramatique et difficile. Une fois libéré Freinet rédigea EDT (publié en 1946, à l'âge de 50 ans) et aussi *Essai de psychologie sensible* et *L'école moderne française*, trois ouvrages de maturité, avec une triple tâche : une exposition de sa philosophie sociale et éducative, à EDT ; une présentation de ses conceptions psychologiques, à l'Essai ; et un programme de rénovation pédagogique et méthodologique, au le troisième livre.

EDT est au même temps une parabole et un manifeste, un traité de philosophie populaire et un programme de rénovation scolaire, un roman sur la vie naturelle et un essai pédagogique. Surtout ce livre est un enflammé éloge de la vie simple, naturelle et lente du monde rural. Il faut rappeler que les parents de Freinet étaient paysans, bergers et tisseurs. Dans cette atmosphère paysanne Freinet développa son profond sens de l'authenticité et de la convivialité (A. Pettini, cit. en González Monteagudo, 1988a). Freinet employa en EDT la forme dialoguée, comme Pestalozzi fit en *Leonard et Gertrude*. Dans les deux cas la théorie des auteurs est transmise de forme presque imperceptible à travers des dialogues des personnages qui approfondissent à l'argumentation au fur et à

mesure avance le roman. Il est évidente l'influence de Pestalozzi sur la forme et sur le contenu de l'écriture freinetienne. Le recours au dialogue, la référence à la réforme populaire de l'éducation, la revendication de la nature et même la rhétorique employée –comme la référence aux sources d'eau et les autres métaphores aquatiques- sont des traits de l'écriture de Pestalozzi que nous trouvons chez Freinet.

Le dialogue est l'axe articulatoire d'EDT. Mathieu, berger et paysan, discute avec un couple d'instituteurs, monsieur et madame Long, qui représentent l'école traditionnelle, bien qu'ils se montrent réceptifs au message de Mathieu et qu'ils commencent, petit à petit, à estimer les réflexions philosophiques, morales, scientifiques, de santé et surtout éducatives de Mathieu, symbole d'une approche naturelle et innovatrice. A travers d'un langage classique, romantique et même maniériste, Mathieu –un personnage profond, sage, silencieux, réflexif, calme, positif et accueillant- déploie ses pensées pour aboutir d'une manière progressive à l'idéal d'une éducation du travail, conçue, comme le jeu, comme fonction naturelle de l'espèce humaine, tendant à satisfaire les besoins vitaux dérivés de la lutte par l'existence, notamment les besoins de caractère social. Dans cet ouvrage le travail est compris comme raison et besoin de la vie personnelle et collective.

En EDT la paix, la calme, la simplicité et la sagesse de l'hameau fonctionnent comme des traits antithétiques de la vie urbaine, le progrès, la technique et la science, critiqués globalement. Face à la civilisation, l'avance des sciences et la décadence morale, technique et éducative de la Modernité, Freinet lève le drapeau de la vie naturelle et simple, du sens commun populaire, de la vie paysanne et des guérisseurs villageois. Mathieu critique à plusieurs reprises aux médecins et aux pédagogues, dans lesquels il symbolise l'échec de la culture moderne. L'écriture de cet essai romancé ou de ce roman réflexif fonctionne sous un format de thèse et antithèse. D'un côté la lumière et la connaissance, la sagesse des paysans et des bergers, les solutions naturelles pour tous les maux du XXème siècle, comme les guerres mondiales, la perte des traditions, les crises économiques et le fascisme. De l'autre côté, en posant un plan dichotomique trop élémentaire, le progrès et la civilisation, la médecine qui ne guérit pas ; la pédagogie qui ne trouve pas la formule pour influencer la vie profonde des personnes ; le savoir verbaliste, théorique et isolé de la pratique. Freinet coïncide avec Rousseau dans la revendication de la simplicité naturelle, le soutien de la campagne face à la ville, l'invocation de la nature éducatrice et la critique de la manie magistrale et pédantesque d'élever aux enfants (González Montegudo, 1988a, 242, note 5).

Dans l'introduction à EDT Freinet présente le point de départ de ses réflexions : « Aux moments les plus pénibles de ma vie je vais chercher la sérénité et l'espoir pas chez les philosophes... Je vais à mes sources. La fontaine claire et fraîche qui court à l'entrée du village. Et les autres fontaines claires qui furent –ou que continuent à être- les sages du village qui ont su dominer la vie et

montrer les seuls sentiers valables : ma mère..., Mathieu..., avec son rythme lent de paysan..., en découvrant les sentiers faciles... J'ai participé au progrès, mais toujours je me suis trouvé avec je ne sais pas quel sorte de nostalgie de la simplicité abandonnée, du bon sens, de la clarté des sources... J'ai sondé la vanité d'une culture que l'école et le progrès ont superposé à ma nature ; j'ai mesuré l'impotence manifeste des initiés qui ont substitué la vie complexe et puissante avec une fausse philosophie de signes, de mots et de systèmes » (Freinet, 1971, *Introduction*).

La méfiance vers les théories et les mots en EDT elle est reflétée aussi en autres ouvrages du même période. Ainsi par exemple Freinet écrit dans l'*Essai* : « Les mages de la langue, religieux ou laïques, commettent l'erreur de séparer le mot de la vie, de l'agiter, de l'organiser en un mécanisme séparé, qui n'est seulement que la vie arbitraire des mots » (Freinet, 1977, 234-235).

La vie est dynamisme, devenir, cours. « Je prends la vie en son mouvement, l'être vivant naît, croisse, fructifie et puis décline et mort. L'individu est poussé par sa propre nature à parcourir son cycle normal de vie et réaliser son destin » (Freinet, 1971). Ainsi pour accompagner à l'être vivant dans son épanouissement Freinet postule une science intuitive, humble et naturelle, en appelant au cœur et à l'humain, pas aux mots et aux théories. Les registres textuels cohérents avec ce naturalisme romantique et rédemptoriste sont rattachés aux descriptions de la nature et des processus naturels (le soleil, les cours d'eau, les plantes, les fleuves et ruisseaux, les récoltes, les activités agricoles), avec fréquents recours aux comparaisons, aux métaphores, aux analogies, aux paraboles et aux exemples. Dans ce contexte la critique -de la science, le progrès technique, la médecine, l'agriculture, l'alimentation, la culture et l'éducation- constitue paradoxalement un instrument pour redéfinir la tradition et pour rêver le futur.

RECAPITULATION ET REFLEXIONS FINALES.

Dans ce texte j'ai présenté quelques réflexions sur l'écriture en sciences sociales et en contextes pédagogiques, autant en formation que recherche. J'ai choisi le cas de Freinet pour montrer à travers d'un exemple concret comment une rhétorique textuelle est articulée et construite dans le domaine pédagogique. Après avoir souligné quelques données importants sur le contexte historique, biographique, théorique et philosophique de Freinet, dans la section finale de ce travail j'ai posé quelques caractéristiques sur le registre de l'écriture chez Freinet, notamment en EDT, à mon avis le livre le plus originel et personnel du pédagogue de l'Ecole Moderne. Cet ouvrage, qui peut être lu selon des plateformes interprétatives différentes et même opposées, nous montre une complexe combinaison de ces trois regards sur l'éducatif définitoires du XXème siècle : la nostalgie vers le monde naturel et authentique, représenté par la

revendication du paradis paysan et villageois qui est en train de se perdre avec le progrès ; l'espoir vers les idéaux et les utopies d'une société et une éducation plus humaines, matérialisés dans le socialisme humaniste et émancipateur; et finalement la perplexité devant à un monde changeant, incertain et soumis à des profondes transformations dans tous les domaines. Pour développer ce triple regard, Freinet emploie des recours rhétoriques et expressifs différents d'autres pédagogues qui ont réfléchi o narré l'expérience pédagogique, en cherchant une voix personnelle pour provoquer aux lecteurs, dans une perspective de réforme sociale et pédagogique si nécessaire qu'incertaine.

BIBLIOGRAPHIE.

- ANGEL, R.; VERRIER, Ch. (2002): "L'écriture en formation, entre dégagement de sens et création stylistique », en *Pratiques de formation / Analyses*, 44, 19-30.
- ARON, P ; SAINT-JACQUES, D. ; VIALA, A. (sous la direction de) (2004) : *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Quadrige / PUF.
- ATKINSON, P. (1992): *Understanding Ethnographic Texts*. London: Sage.
- BARBIER, R. (2002): " Ecrire, lire et parler: comment construire le savoir avec les stagiaires en formation d'adultes?", en *Pratiques de formation / Analyses*, 44, 85-90.
- BONIFACE, C. (1992): *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.
- Communications*, n° 58, 1994: "L'écriture des sciences de l'homme: enjeux".
- CASSANI, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- COLIN, L.; LE GRAND. J.-L. (sous la direction de) (2008): *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Economica / Anthropos.
- DENZIN, N.K. (1989): *The Research Act* (3rd ed.). London: Prentice-Hall.
- Éducation Permanente*, n° 120, 1994 : « Écriture, travail, formation ».
- FARZAD, M. (2002): "L'écriture en situation de formation et de recherché", en *Pratiques de formation / Analyses*, 44, 71-8
- FREINET, C. (1971): *La educación por el trabajo*. México: F.C.E.
- FREINET, C. (1977): *Ensayo de psicología sensitiva. Reeducación de las técnicas de vida sustitutivas*, vol. II. Madrid: Villalar.
- FREINET, C. (1978): *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1992): *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- GEERTZ, C. (1996): *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié (orig. de 1988).
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988a). *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: CIDE-MEC.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1988b): "Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica", en *Investigación en la Escuela*, 6, 51-61.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1989) "Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje", en *Investigación en la Escuela*, 7, 49-67.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2002): " Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle", en *Pratiques de formation / Analyses*, 43, 49-65.

- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007): *Writing in Ethnographic and Auto/Biographical Approaches: Old and New Challenges* (paper). ESREA Life History and Biography Network Conference (University of Roskilde, Denmark, 1-4 March 2007).
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2008): “Des approches non francophones en histoires de vie en Europe” (Note de synthèse), en *Pratiques de formation / Analyses*, 55, 11- 84
- HESS, R. (1976): *La pedagogía institucional hoy*. Madrid: Narcea.
- HESS, R.; WEIGAND, G. (2008): L'éducation tout au long de la vie: une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance. En L. Colin et J.-L. Le Grand (sous la direction de) (2008): *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Economica / Anthropos, 5-22.
- LAPASSADE, G. (2002): Peut-on apprendre à écrire ?, en *Pratiques de formation / Analyses*, 44, 31-37.
- LAPLANTINE, F. (1996) : *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- LEPENIES. W. (1990) : *Les trois cultures. Entre sciences et littérature. L'avènement de la sociologie*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- L'Homme et la Société*, n° 134, 1999: “Littérature et sciences sociales ».
- LOURAU, R. (1988) : *Le journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens-Kliencksieck.
- MILES, M.B. ; HUBERMAN, A.M. (2003) : *Analyse des données qualitatives* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- PESTALOZZI, J.E. (1976): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental (Prólogos)*. México: Porrúa.
- PETTINI, A. (1977). *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca: Sígueme.
- PIATON, G. (1975). *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*. Madrid: Marsiega.
- PLUMMER, K. (2001): *Documents of Life* (2nd ed.). London: Sage.
- Pratiques de formation / Analyses*, n° 44, 2002 : « Ecriture et formation ».
- RICHARDSON, L. (1990): *Writing Strategies*. London: Sage.
- TORO, L. (1981): *Mitos y errores educativos*. Barcelona: Fontanella.
- VAN MANEN, M. (1990): *Researching Lived Experience*. London: Althouse Press.