



Les enfants ne se reconnaissent plus dans l'enfance

Laurent Ott

Docteur en Philosophie, Educateur et enseignant,
Formateur à l'Ecole de Formation Psycho-pédagogique

Je me propose d'exposer un certain nombre « d'évidences à l'œuvre » qui s'imposent à l'esprit quand il s'agit de penser les enfants comme un groupe social à part entière, au sein de la société ; le fait de délimiter des sous-groupes au sein de la société s'accompagne en général, au titre de conséquences, de véritables « statuts d'exception » en rapport à l'exercice de la citoyenneté ; il en est ainsi, par exemple, des « sans abris », de certains étrangers, des malades mentaux et de certaines catégories de détenus et, bien sûr, en premier lieu... des enfants.

Appliquée à l'enfance, cette mise à l'écart est un peu spécifique car elle s'est constituée sur une volonté affirmée de « protection » ; mais pour autant, elle reste conforme à la « définition » et à la « production » de sous catégories au sein de la société par le fait même que cette distinction nous apparaît comme « naturelle », évidente, indiscutable. Or, ce sentiment d'évidence fait obstacle à l'évolution des mentalités quand il s'agit de prendre en compte de nouveaux phénomènes sociaux ; les aspirations, les compétences et les difficultés nouvelles qui concernent les enfants d'aujourd'hui, semblent « faire crise » avec la conception traditionnelle de leur statut et de leur « nature » ; on sent au cœur même de la rédaction de la CIDE, une certaine tension entre « les droits actifs » et « les droits passifs » des enfants. Certains de ces articles sont ils vraiment des droits de l'enfant, ou simplement des droits de leurs parents ? On sent bien qu'un texte témoigne toujours de l'état d'une réflexion sociale, politique, à un moment donné, en accord avec les conceptions scientifiques et morales de son époque.

Or, il est particulièrement difficile d'accepter de voir évoluer la notion d'enfance, pour des raisons très saines d'une part (le souci de protection), mais aussi pour des raisons moins acceptables de confort intellectuel et psychologique des adultes : la tendance est forte de toujours vouloir consolider un statut ancien, au risque de renforcer aussi les contradictions qui le mettent en question ; le statut de l'enfance semble ainsi « écartelé »

de nos jours entre le renforcement de protections tous azimuts, une inflation réglementaire qui met en difficulté les éducateurs eux-mêmes, et...une tendance lourde et internationale à la pénalisation précoce de tout comportement jugé atypique quand il ne correspond plus à l'image dominante de l'enfance.

Les problèmes posés ou subis par les enfants (et notamment les problèmes de négligence et de carence éducative), les jeunes et les autres groupes exclus de la « citoyenneté ordinaire » sont inédits et sont révélateurs de problèmes sociétaux d'ensemble mais sont faussement perçus comme des problèmes spécifiques. Les nouvelles difficultés sociales, comme les virus, affectent toujours en priorité les groupes les moins autonomes au sein d'une population donnée ; celles qui affectent les enfants mettent en lumière un certain délitement des liens sociaux, renforcé par la disparition des milieux éducatifs¹ (milieu agricole, ouvrier et bourgeois) qui concerne non seulement les enfants, mais aussi les autres groupes « marginalisés » : les précaires, le quart-monde et les personnes âgées. Et pourtant, malgré (ou peut être à cause) de ces nouvelles difficultés sociales, les enfants d'aujourd'hui paraissent souvent plus compétents, plus autonomes que ceux d'hier ; or la prise en compte de ces évolutions est encore insuffisante et se heurte à la conception majoritaire de l'enfance. Pourtant, là encore ce phénomène n'est pas isolé : c'est dans l'ensemble de la société que les notions d'âge se brouillent : il n'est pas rare de rencontrer des jeunes avec peu d'autonomie et de santé alors que des personnes âgées semblent en pleine jeunesse. De même les éducateurs et ceux qui fréquentent les enfants savent combien la maturité n'est pas en corrélation directe avec le nombre des années...

Il n'est pas étonnant que la non reconnaissance à la fois de certains problèmes qu'ils subissent, comme de leurs compétences entraîne un bouleversement et une contestation informelle par les intéressés eux-mêmes de l'image de l'enfance que la société véhicule toujours plus aujourd'hui

1. La perte des milieux éducatifs est un événement sociologique majeur du XX^e siècle qui semble intimement lié, à celui de l'exode rural sur un plan planétaire. Quand on met en cause les parents et qu'on les accuse de démission, on semble avoir oublié l'importance majeure que les milieux d'appartenance sociaux pouvaient avoir sur l'éducation des enfants d'hier. Les parents d'autrefois ne consacraient sans doute pas tellement plus de temps et d'énergie pour leurs enfants, mais ces derniers trouvaient au moins, au-delà du foyer, un véritable terrain éducatif partagé et spécifique à leur milieu, aujourd'hui introuvable et inégalement compensé par des équipements socio-éducatifs axés sur d'autres logiques.

comme un dogme inattaquable : les enfants d'aujourd'hui s'évertuent à ne pas ressembler à des enfants. C'est que cette assignation à une catégorie socio juridique particulière entraîne des inconvénients pour les intéressés : d'une part, elle produit un déni péjoratif de leurs compétences (on interdit souvent aux enfants en milieu scolaire d'adopter les conduites corporelles et physiques à risque... qu'ils prennent sans arrêt chaque soir en bas de chez eux), d'autre part elle renforce souvent leur solitude et leur détresse, en les tenant à l'écart de la vie sociale, culturelle et politique des adultes.

Malheureusement, les contestations de l'autorité, les nouvelles pratiques groupales ou individuelles, les prises de risques, les nouveaux modes de vie vécus par les enfants et les jeunes d'aujourd'hui, qui mettent en cause l'image traditionnelle de l'enfance qui ne leur « ressemble » plus, viennent renforcer paradoxalement dans l'opinion publique l'idée qu'il faudrait les protéger ou les pénaliser davantage, c'est-à-dire renforcer leur spécificité et leur isolement. Tout se passe comme s'il fallait conserver à tout prix l'image de l'innocence et de l'insouciance enfantine, fût ce au prix de diaboliser et de pénaliser tout enfant qui y contreviendrait.

Si les enfants ne sont plus des enfants, il faut alors qu'ils soient des monstres !

Deux obstacles en effet s'opposent radicalement à la modification de leur image par les enfants eux-mêmes et font que leurs revendications et « passages à l'acte » ne modifient pas leur statut :

Le premier provient de ce que ce groupe, comme tous les groupes bénéficiant d'un statut particulier au sein de la société globale, pose problème quant à son unité : il y a tellement de différences entre les enfants, au moins autant qu'entre les adultes eux-mêmes. Ce qui réunit les individus à l'intérieur de tels groupes relève davantage d'un critère d'exclusion que « d'appartenance ».

Du coup, les groupes enfantins souffrent forcément de problèmes d'organisation en interne, puisqu'on les a rassemblés sur ce critère ; plongé dans un groupe d'adultes, un enfant peut prendre une part active à la collectivité ; « enfermé » dans un groupe d'enfants, il lui est beaucoup plus difficile de mettre en pratique ce type de compétences ; les groupes et collectifs enfantins eux-mêmes ne sont que marginalement ouverts à l'initiative de leurs membres ; ils sont le plus souvent monopolisés par les adultes qui contrôlent le temps, comme la prise de parole. L'enfant peut y avoir de nombreux

droits, en tant qu'individu, mais la conception, la gestion, et la direction des groupes d'enfant reste en quelque sorte « la chasse gardée des adultes », comme en témoignent par exemple les phénomènes de déception ressentis régulièrement par les jeunes impliqués dans les conseils municipaux pour enfants, conseils de classe et conseils de vie lycéenne.

Cette assignation à un statut d'enfance entraîne donc une situation particulière : les enfants sont éloignés du monde des adultes mais restent sous leur coupe et l'assignation à des groupes d'enfants, toujours provisoires et précaires n'aide pas à développer l'autonomie que tous les projets éducatifs recherchent par ailleurs.

Une autre source de difficultés provient du fait que l'enfance est devenue l'objet fondamental de disciplines de recherches plus ou moins scientifiques qui s'emploient à l'objectiver et à la normer, c'est à dire à éloigner la compréhension de la partition de l'enfance de toute analyse politique, en en recherchant des causes naturelles.

Il est alors nécessaire de critiquer « cette naturalisation de l'enfance », en mettant en avant les fondements idéologiques sur lesquels cette tendance se fonde.

L'enfant « vide »

L'approche éducative de l'enfance, omnisciente centrée sur les apprentissages a naturellement tendance à considérer inversement l'auteur des apprentissages comme un « creux », une pure abstraction. Il est le réceptacle des effets d'une action dont il est curieusement l'objet.

Ce type de représentation donne de l'enfant une image « vide » qui devient paradoxalement son identité. Il s'agit donc d'une identité négative, l'enfant tendant à se spécifier en ce qu'il est bien plus un destinataire, qu'un concepteur, un auditeur qu'un orateur, un spectateur plutôt qu'un acteur.

Etant normalement, du moins dans les pays développés, voué à l'apprentissage à temps plein (se distinguant en cela de l'adulte pour qui le travail tient normalement ce rôle) l'enfant tend à n'obtenir de statut social qu'au regard de cette activité. Ce n'est pas en tant qu'il est travailleur ou joueur mais en tant qu'il est « apprenant » que l'enfant a une place spécifique dans la société. (Même si, depuis peu, une seconde identité s'affirme : « l'enfant-consommateur »).

Il se constitue en dehors de lui, un savoir dont il est l'objet mais dont il est ignorant. Les pratiques d'évaluation dans le domaine scolaire, qui envahissent sa vie dès la maternelle, parlent de l'enfant mais ne lui parlent



pas. L'activité de l'éduquer s'accompagne ordinairement de la création d'une « sphère » qui bien que présente, puisque déterminant les conditions et l'ordre de ses apprentissages, ne lui est pas destinée. L'enfant est ainsi considéré comme une forme d'objet et les « conditions de l'expérience » sont censées lui « échapper ».

Or, on sait comment le sentiment comme le statut d'enfance se sont constitués historiquement au fur et à mesure de la construction des dispositifs éducatifs et que ce « sentiment » est d'apparition somme toute « récente » en Europe. L'intérêt puis la construction d'un savoir spécifique sur l'enfant ont été concomitants de l'édification progressive d'un statut social particulier et spécifique.

Cette coupure à laquelle il est étranger donne de lui une image vide puisqu'il s'agit d'une identité déterminée de l'extérieur. L'enfant ne se définit pas lui-même comme enfant, il est ignorant de ce qu'est l'enfance, ce statut lui est « conféré ». Il peut être amené à réfléchir à ce statut, voire à le revendiquer à l'occasion, mais il emprunte alors pour le désigner les termes et des idées générales souvent peu ressenties et qui n'appartiennent pas à son monde. Les enseignants engagés dans le développement de l'expression libre des enfants (mouvement Freinet), savent bien qu'une expression plus personnelle passe par l'analyse de son environnement. Au fil des textes qu'il écrit, c'est en racontant la vie de son groupe familial, de son environnement que l'enfant dégage ce qui le distingue, et laisse apparaître une pensée personnelle. L'enfant ne prend pas l'enfance comme sujet de sa réflexion spontanément, mais plutôt tout ce qui l'entoure ; il en déduit alors en même temps sa place et son statut.

Cette « *exo-détermination* » associée à une « *transparence* » liée à son statut font que l'enfant apparaît comme incapable de se définir indépendamment de ce « rôle ». Même son expérience originale de la vie n'est considérée qu'à travers le prisme de cette identité impersonnelle et provisoire. De sorte que (du moins pour le « *spécialiste* »), *l'enfant tend à éclipser la personne*.

Enfermé dans un statut provisoire qui met en lumière « *ses manques* », l'enfant paraît avant tout comme « *fragile* ».

De fait, l'enfant-victime devient l'image complémentaire de l'enfant transparent. C'est parce qu'il est vide que l'enfant est en danger constant d'être soumis à toutes sortes d'influences et qu'il faut donc le protéger dans un statut particulier. On remarque en passant l'aspect nécessairement négatif qui est conféré au terme « *d'influences* ».

Toute influence est considérée comme négative, ce qui est absurde en soi puisqu'il est difficile de ne pas considérer la somme

des rapports humains et sociaux comme une série d'influences, bonnes ou mauvaises selon l'usage, et dont il appartient au sujet d'assurer l'équilibre.

Cet a priori négatif contre les « influences » se rapproche particulièrement de la crainte de l'expérimentateur de voir son expérience lui échapper sous l'effet de « variables non contrôlées ».

En fait ce qui donne « *aux influences* » ce caractère dangereux lorsqu'il s'agit d'enfants c'est bien un a-priori sur l'incapacité supposée qu'aurait l'enfant de « choisir » ses influences, ou du moins d'en prendre conscience et a fortiori d'être lui-même, à l'occasion, capable d'en exercer.

Et ainsi, l'enfant victime est bien également un enfant innocent. D'où la stupeur de l'opinion publique et son désarroi quand il se rend parfois coupable de crimes affreux. C'est l'image même de l'enfance qui s'en trouve ébranlée.

Rien d'étonnant à ce que cette innocence tellement associée au terme d'enfance au point d'en devenir « *redondante* », se renverse dès la préadolescence² en son contraire sans qu'on explique le passage d'un état à l'autre : l'enfant innocent, par simple renversement conceptuel devient l'adolescent dangereux, potentiellement agent de toutes les « *mauvaises influences possibles* ».

Critique du « *sentiment d'enfance*³ ».

Sans nier la réalité biologique d'une étape déterminée de la vie d'homme, on peut cependant remettre en cause le caractère réellement spécifique et foncièrement différent de « *la manière d'être* » et du traitement social et éducatif qui lui sont associés. En effet, l'ignorance, la fragilité, le besoin d'aide ne sont pas l'apanage de l'enfance, et la « *pureté originelle* » ressemble fort à un mythe d'adultes. L'indépendance vis-à-vis de toute forme d'influences est bien entendu un leurre et la psychanalyse a fortement ébranlé l'image de « *l'enfant imaginaire et merveilleux* », en révélant que l'enfant a également une vie fantasmatique et n'est pas étranger à toute forme de sexualité. L'enfance concentre bien entendu certains caractères qui permettent de la distinguer dans la vie d'homme : l'inachèvement, la dépendance, l'attachement et la disponibilité aux apprentissages. Toutefois, la plupart de ces caractéristiques ne disparaissent pas complètement à l'âge adulte, et il y a un inconvénient à identifier l'enfant à ces « *dominantes* » : on risque d'oublier en chemin, combien d'enfants dans la réalité, peuvent se sentir responsables de leurs parents, les soutiennent, les soignent quand ils sont malades ou dépendants, les animent et les

2. La « *création* » de la pré-adolescence à la fois comme stade et comme groupe social clairement identifié par les médias et les marchands, alors que la spécificité biologique de cette « *période* » est des plus problématiques, est sans doute un événement sociologique et actuel que l'on n'a abordé que sous des angles partiels : les modes « *Lolita* », la « *violence des préados* ». Du coup, en se cantonnant à des épiphénomènes, dont l'image est véhiculée et normée de l'extérieur, on ne s'interroge pas beaucoup sur l'ensemble des raisons de fond et des influences qui poussent ou encouragent à « *fuir l'enfance* ».

3. J'entends, par sentiment d'enfance, ce savoir si particulier de l'enfant de se savoir enfant, alors que la définition de ce qu'est l'enfance et des conséquences que ça a « *d'y être* », ne font presque jamais l'objet de débats ou de discussions, que ce soit en famille ou à l'école. Chaque enfant est donc contraint à produire lui-même, un peu seul, du sens à ce mot qui le concerne, à partir de ce qu'il déduit de son vécu et du comportement des adultes à son égard.

supportent quand ils sont dépressifs. Si les enfants sont bien dans l'enfance, ils n'en sont pas moins capables d'avoir « *un pied de chaque côté* », et d'être capables, pour leurs proches, de mettre cette enfance comme entre parenthèses.

De plus, ce sentiment d'enfance a des conséquences spécifiques. Appliqué de l'extérieur à l'enfant, il tend à lui donner à lui aussi l'impression que son expérience de la vie est mineure et ne l'encourage pas à exercer pour lui-même des responsabilités ou un esprit critique qui lui seront pourtant ultérieurement réclamés sans avoir pu être exercés.

L'enfant est également incité à trouver naturel le « *contexte* » des situations d'apprentissage qu'on lui propose (choix des notions, des méthodes, des buts, de l'ordre d'acquisition et de la hiérarchie des importances) et on fait insuffisamment appel à son concours pour participer à leur élaboration et définition, risquant de le laisser dans une position de « *pure consommation pédagogique* ». Si les Pédagogies dites nouvelles cinquante ans après leur proposition, peinent tellement à se faire reconnaître, si elles sont toujours critiquées alors qu'elles n'ont jamais pu être appliquées à grande échelle, c'est justement parce que ce qu'elles démontrent dérange l'image traditionnelle de l'enfance ; en « *Pédagogie Freinet* », les enseignants vérifient chaque jour pourtant, que les enfants sont compétents pour définir et négocier avec l'enseignant leur propre plan et programme de travail⁴, qu'ils travaillent volontiers et sans surveillance pourvu qu'ils soient impliqués et que ce travail prenne sens pour eux, qu'ils sont capables de réaliser des travaux, des œuvres et des projets ambitieux, et que somme toute, c'est la pédagogie traditionnelle qui génère le plus souvent les attitudes de rejet de passivité et d'ennui.

Permettre à l'enfant d'exercer un degré d'autonomie qu'il n'a pas encore, c'est ce que Kant, dans son « *Traité de Pédagogie* », reprenant les conceptions essentielles de ses « *Critiques* », appelle « *la Pédagogie du Bas vers le Haut* ». On connaît ici son idée essentielle : ce n'est que par l'exercice du devoir que l'homme devient libre et ce n'est qu'en exerçant les responsabilités d'un « *état supérieur* » qu'on en acquiert la maîtrise.

De fait, l'enfant, pour devenir adulte a besoin au maximum, d'être traité comme tel et non pas comme le représentant d'une « *espèce séparée et temporaire* », ce à quoi conduit son enfermement dans un statut même « *protégé* ».

Ce qui permet à Kant de camper sur des positions qui tranchent à la fois avec un intérêt et un désintérêt excessifs pour l'enfance c'est que son projet éducatif reste en lien avec un projet à la fois moral et social. Le progrès n'est pas nécessaire seulement pour

l'enfance, il l'est pour toute la société. Le projet d'éducation à l'égard des enfants tire ainsi sa légitimité du fait que toute la société continue à s'éduquer ; les outils éducatifs employés font par ailleurs eux-mêmes l'objet de progrès et d'évolution. Pour le dire autrement, l'éducateur travaille toujours aussi à sa propre éducation.

Pour la définition d'un « *enfant-citoyen* »

Seul cet aspect politique peut réellement l'amener à comprendre l'ensemble des situations qu'il étudie et à se considérer lui-même comme acteur de son propre développement. Cette dimension est fondamentale ; elle seule permet de dépasser l'apparente évidence d'une science, d'une éducation et d'une enfance non politiques et de restituer au savoir ses enjeux de pouvoir.

Considéré comme un citoyen (même spécifique), l'enfant retrouve le droit à la globalité : il n'est plus seulement une « *tête* » en voie d'être remplie, mais également, un « *sujet* », un tout affectif, physique et cognitif.

Cette globalité de l'enfance est fondamentale et est d'ailleurs double : elle est historique et sociale ; c'est parce qu'on s'adresse à lui dans la perspective de son histoire et pas seulement de son état, que l'enfant trouve légitime de se soumettre aux apprentissages ; c'est parce que ces mêmes apprentissages sont socialisés, et qu'ils lui donnent l'occasion de se plonger au sein d'un collectif, dans lequel il se repère en tant que personne (si ce collectif a la double qualité d'être organisé par des institutions qui responsabilisent les enfants, les adultes garantissant que chacun aura sa place).

Considéré universellement et globalement, l'enfant peut enfin s'engager dans la voie de l'*autonomie* qui est la véritable conséquence de son regard sur lui-même, la société et le monde.

L'universalité, la globalité et l'autonomie apparaissent comme des principes éducatifs dont la liaison permet de restaurer un point de vue politique critique sur l'enfance, visant à la réappropriation de l'enfance par l'enfant, au prix d'une expropriation de ce que représente la « *Science* » pour le « *sens commun* » quand elle prétend prendre « *l'humain* » pour objet.

Rien d'étonnant alors à ce que ces trois notions deviennent centrales quand il s'agit de définir un autre point de vue plus politique sur l'éducation. Bien entendu, l'appropriation de ces trois dimensions concerne au moins tout autant les éducateurs, pour être eux-mêmes crédibles, et compétents auprès des enfants qu'on leur confie. A ce titre, la

4. Le plan de travail est un des outils de la pédagogie Freinet, à côté d'autres plus connus : le travail libre, la libre circulation, libre communication. Tous ces outils que de nombreux enseignants ont adoptés pour leurs résultats étonnants, posent évidemment problème aujourd'hui dans un contexte de rigidification de l'institution scolaire.



tendance « *procédurale* » actuelle en pédagogie qui consiste à imposer aux enseignants de l'extérieur des techniques, des procédures d'évaluation, et des « *bonnes pratiques* » élaborées en dehors d'eux, ne peut être que catastrophique : les enfants ont besoin d'ingénieurs et non pas de techniciens.

On connaît les impasses que représentent l'enseignement de la citoyenneté ou les campagnes dites de prévention dans les écoles ; et on sait aussi comment les questions importantes pour les enfants, l'importance de pouvoir témoigner et de réfléchir sur leur propre vie, d'articuler leur histoire leur compréhension de la société, tout cela butte toujours sur des questions de programme et de règlements.

La véritable citoyenneté n'est pas une affaire d'enseignement mais de statut, pas de compétence, mais d'exercice. Pas étonnant alors que l'institution scolaire qui butte encore si souvent à respecter le Droit des personnes soit toujours en désarroi, en ce qui concerne « *l'éducation civique* » qui reste toujours au seuil de l'école, comme un problème non résolu.

L'enfermement des enfants dans une image uniquement déterminée par les adultes depuis le XIX^e siècle, semble aujourd'hui avoir atteint des limites ; or, la tendance actuelle de la législation et des pratiques éducatives tend toujours plus à préserver la norme. A l'inverse de cette tendance d'autres voies ont été bien balisées ; la pédagogie Freinet, par exemple, propose depuis quarante ans un autre modèle de l'enfance, bien plus opérationnel et en phase avec les enfants d'aujourd'hui. Il s'agit de les considérer enfant comme citoyens actifs, destinés à la vie en société bien au-delà du cercle familial et de sa seule influence, capables de travailler, capables de concevoir et proposer des initiatives sociales, et de devenir non seulement acteurs mais aussi animateurs de leur classe, de leur école, de leur quartier et de leur ville.

L'apport original de cette pédagogie, qui est une pratique avant d'être une théorie a en effet la particularité assez rare de réunir en une entreprise l'objectif conjoint de développer les capacités d'expression des enfants, et leur épanouissement dans la collectivité, à partir de techniques qui leur sont spécifiques⁵. Dans les classes Freinet, les enfants passent petit à petit de l'individu à la personne. C'est en se confrontant constamment aux autres, dans le travail, la discussion, le jeu et le conflit (géré par des institutions) que les enfants apprennent beaucoup des autres ; c'est au sein du collectif qu'ils apprennent à se distinguer et à se reconnaître, en s'appropriant les talents, les trouvailles et l'expression de leurs pairs. Bien entendu, la combinaison à laquelle ils arrivent est unique et il est toujours surprenant de voir combien des

collectifs scolaires traditionnels, sans âme, peu gérés, livrés à la loi du plus fort, produisent souvent des individus aux goûts standards, peu expressifs et incapables de s'accorder, alors que les collectifs réellement coopératifs permettent aux enfants de pousser assez loin ce qui fait leur originalité et personnalité.

La pédagogie Freinet⁶ représente un modèle ouvert qui propose aux parents, aux institutions et aux enfants eux-mêmes de coopérer à un projet ambitieux qui lie l'éducation à la vie, au travail, à la réflexion et à l'action politique. Ponctuellement, dans leurs classes, au gré de leurs mutations, les enseignants Freinet hier comme aujourd'hui en vérifient et en confirment l'intérêt. Malheureusement, ceux qui se font entendre aujourd'hui, dans le débat public, au sujet de l'enfance ne sont le plus souvent ni enfants, ni éducateurs. ■

5. Il s'agit de l'expression libre, orale et écrite, non comme exercice scolaire, mais comme travail quotidien et de long terme sur le plan de l'expression, et de la pratique des conseils de coopérative, des « *Quoi de neuf ?* » et des projets collectifs ouverts sur l'environnement, pour la dimension collective.

6. Sur la pédagogie Freinet, on peut consulter les ouvrages des éditions ICEM, ou la quantité incroyable de textes, de témoignages, d'exemples, de compte rendus de pratiques que propose le site officiel du Mouvement en France :

<http://www.icem-freinet.info/>