

Le concept du travail : de la théorie marxiste à la pédagogie Freinet

Dans son livre *Les Dits de Mathieu*, Freinet écrit : « Le travailleur travaille d'abord. C'est dans son travail, à travers et par son travail qu'il réfléchit, qu'il apprend, qu'il juge, qu'il sent et qu'il aime (1). »

Dans cet extrait et dans celui-ci seul, nous pouvons reconnaître la relation entre la théorie marxiste et la pédagogie Freinet. Le travail, concept fondamental du marxisme, est au cœur de la pensée pédagogique de Freinet. *L'Éducation du travail*, paru en 1946, en est la preuve (2).

Cette réflexion sur la valeur du travail en tant qu'activité formatrice, nous la trouvons dans la philosophie de Marx et Engels. Engels dans son œuvre *Dialectique de la Nature* note : « la transformation de la nature par l'homme constitue le fondement de la pensée (3) ».

Marx, en 1875, dans sa *Critique au programme de Gotha*, met l'accent sur la nécessité de l'enseignement lié au travail productif « comme un des moyens puissants pour la transformation de la société (4) ».

Ces points de vue relatifs à la nécessité d'une liaison de l'enseignement à la production ainsi qu'à la formation de l'individu développé multilatéralement, nous les rencontrons de façon plus analytique dans le premier tome du *Capital*.

Marx se réfère aux dispositions de la législation anglaise sur les usines qui proclament le travail comme un terme obligatoire pour le fonctionnement de l'éducation élémentaire et commente :

« Leur succès a prouvé d'abord la possibilité d'associer l'éducation et la gymnastique au travail manuel et par conséquent d'associer le travail manuel à l'éducation et à la gymnastique. D'après les témoignages des instituteurs, les inspecteurs du travail ont découvert en peu de temps que les enfants qui travaillent dans les usines, bien qu'ils suivent la moitié des leçons qui sont données aux élèves réguliers qui suivent les cours toute la journée, apprennent autant et souvent davantage que les autres... Davantage d'indices existent dans le discours de Sénior au congrès de Sociologie d'Édimbourg en 1863. Dans le discours de celui-ci, il montre également, entre autres, que la journée scolaire unila-

térale, non productive et prolongée des enfants des classes supérieures et moyennes augmente inutilement le travail des instituteurs alors qu'il gaspille de façon non pas stérile, mais complètement nuisible le temps, la santé et l'énergie des enfants. Comme nous pouvons le voir de façon détaillée chez Robert Owen, du système d'atelier a poussé le germe de l'éducation de l'avenir, qui associera pour tous les enfants au-delà d'un certain âge le travail productif à l'éducation et la gymnastique, non pas seulement comme méthode d'augmentation de la production sociale mais comme méthode unique pour la création d'hommes complets (5). »

Ce concept de l'homme complet se rencontre d'abord dans *Les Manuscrits de 1844* et plus tard dans *L'idéologie allemande* et dans *Misère de la philosophie*. Et il ne peut se créer que par la suppression de l'aliénation de l'école à la société.

Comme homme complet est considéré celui qui possède non seulement les bases scientifiques de la production mais aussi ses dimensions sociales, économiques et politiques. De plus, l'homme complet est celui qui a la possibilité d'alterner ses activités non seulement de façon correspondante aux exigences de la société mais aussi à ses tendances personnelles.

Dans l'association de l'éducation et du travail productif qui a comme méthode un apprentissage qui se développe dans le système de production tout en entier, se trouve le dépassement de l'hypothèse historique de la division du travail et de la division consécutive non seulement de la société en classes, mais aussi de l'homme en lui-même, limité comme l'est chacun dans sa propre exclusivité : se trouve aussi l'exigence de la reconstruction de l'unité de la société humaine dans son ensemble et de la diversité de l'homme isolé, dans une optique d'unification des buts individuels et sociaux, de l'homme et de la société.

Ces points de vue de Marx et Engels conduisent à la construction de la pédagogie socialiste sur les relations école-travail-société. Ainsi ces relations sont mises en avant sous différentes formes, soit comme union de l'école et du travail productif soit comme simple juxtaposition des deux (6).

Et si le deuxième cas ne peut garantir la suppression de la division du travail en théorie et en pratique (et par conséquent constitue une lecture réformiste des positions particulières du marxisme), le premier cas, à savoir l'union de l'école et de la production, donne la possibilité aux enfants de dépasser la pratique, aspect technique du travail, et de conquérir ses prolongations sociales. Ce dernier est d'ailleurs assuré par « l'actualité » qui est introduite dans le répertoire conceptuel de la pédagogie socialiste des années 20 (7).

Particulièrement, par actualité on entend « *tout ce qui dans la vie sociale de notre époque est appelé à vivre et à se développer, tout ce qui s'agglomère autour de la révolution sociale triomphante et est destiné à servir à l'organisation de la vie nouvelle* [...] (8). »

L'école doit vivre au sein de l'actualité et ceci impose une révision complète de l'objet de l'enseignement (programme d'histoire nécessaire à la compréhension et à l'explication de l'actualité, sciences économiques, bases de la technique, éléments de l'organisation du travail...).

Ce contact avec l'actualité permet à l'enfant d'acquérir la science et de combiner la théorie avec la pratique. De plus, l'enfant s'arme de connaissances nécessaires dans « le but de soutenir la lutte sociale ». Dans ce cadre, le travail garde son aspect social et ne se réduit pas à l'acquisition de quelques habitudes techniques comme c'est le cas du travail chez Kerchensteiner, Decroly et d'autres pédagogues de l'Éducation nouvelle.

A la question de l'actualité est liée très étroitement celle de l'auto-organisation des enfants qui permet d'établir l'habitude de la coopération et le sentiment de la responsabilité vis-à-vis de la collectivité. Elle crée à la fois l'esprit d'initiative et l'esprit collectif. Dans cette auto-organisation tous les enfants occupent successivement toutes les places, « *les postes dirigeants comme les postes subordonnés* (9) ».

Cette organisation coopérative assure de telles conditions de travail de manière que l'élève ne soit pas écarté du produit de son travail, que le travail scolaire ne constitue pas un travail aliéné qui conduit à l'auto-aliénation, ainsi qu'à son aliénation par rapport aux autres élèves, membres de la communauté scolaire. Ces concepts (travail aliéné, auto-aliénation et aliénation de l'homme par rapport aux autres hommes) sont dominants dans la pensée de Marx.

Il est bien connu que le « travail » est un concept historiquement déterminé chez Marx, qui montre les conditions de l'activité humaine, dans les cadres de « l'économie politique ». Dans la société de classes, l'homme est séparé du produit de son travail et du travail en tant que tel, c'est-à-dire des outils. Ce travail aliéné est un résultat historique, dû à la division primaire du travail. Le résultat de cette aliénation est que « *l'homme se trouve lui-même hors de son travail : au moment de son travail il se sent hors de lui-même. Il se sent à l'aise quand il ne se trouve pas à son travail et il se sent mal à l'aise quand il se trouve à son travail. Ainsi son travail n'est pas bénévole mais forcé : c'est un travail forcé. Pour cette raison, le travail n'est pas la satisfaction d'un besoin mais un moyen de satisfaire des besoins hors de lui. Son caractère aliénant paraît clairement dans le fait que dès que cesse d'exister l'obligation physique ou autre, le travail est évité en tant que fléau...*

L'activité personnelle physique ou intellectuelle du travailleur devient une activité qui se tourne contre lui. Celle-ci est l'auto-aliénation qui met en avant face à l'aliénation de la chose...

Une conséquence directe de l'éloignement de l'homme du produit de son travail est l'éloignement de l'homme par l'homme (10). »

Ainsi, la suppression du travail, dont parle Marx, signifie la suppression de ce travail aliéné et son remplacement par une autre forme de travail :

« *Supposons que nous produisions comme des êtres humains : chacun de nous s'affirmerait doublement dans sa production, soi-même et l'autre.*

1. *Dans ma production, je réaliserais mon individualité, ma particularité ; j'éprouverais en travaillant la jouissance d'une manifestation individuelle de ma vie et, dans la contemplation de l'objet, j'aurais la joie individuelle de reconnaître ma personnalité comme puissance réelle, concrètement saisissable et échappant à tout doute.*

2. *Dans ta jouissance ou ton emploi de mon produit, j'aurais la joie spirituelle immédiate de satisfaire par mon travail un besoin d'un autre l'objet de sa nécessité.*

3. *J'aurais conscience de servir de médiateur entre toi comme un complément à ton propre être et comme une partie nécessaire de toi-même, d'être reconnu et ressenti par toi comme un complément à ton propre être accepté dans ton esprit comme dans ton amour.*



4. *J'aurais, dans mes manifestations individuelles, la joie de créer la manifestation de ta vie, c'est-à-dire de réaliser et d'affirmer dans mon activité individuelle ma vraie nature, ma sociabilité humaine.*

Nos productions seraient autant de miroirs où nos êtres rayonneraient l'un vers l'autre (11). »

Le travail comme il est développé dans cet extrait peut se matérialiser à l'école seulement dans les cadres d'une vie collective.

L'organisation coopérative de la vie scolaire vise non seulement à mettre en évidence des individus aux capacités organisationnelles et à l'esprit de responsabilité mais des individus qui ne sentent pas une aversion pour le travail étant donné que ce dernier assure entre l'élève et le produit de son travail une relation qui est surtout une relation d'usage et non pas avant tout d'échange (12).

Cependant ces concepts – travail, coopération, actualité – ne constituent pas tous seuls une innovation pour la théorie pédagogique et la pratique. Dans le but qui les dirige, nous rechercherons leur caractère différencié.

En étudiant l'œuvre de Freinet, nous remarquons qu'il organise sa pédagogie autour de sens iden-

tifiés : travail, ouverture sur la vie, organisation coopérative. En introduisant un ensemble de techniques, il répond de quelle manière concrète peut être réussi le passage d'un travail divisé et aliéné à un travail qui assurera autant l'unité de l'activité théorique et pratique qu'une relation surtout d'usage entre l'élève et le produit de son travail. Pierre Clanché, dans son livre *Le texte libre, écriture des enfants* (13) analyse la relation qui se crée entre l'élève et le produit du travail pendant la production du texte libre, en la comparant avec celle qui se crée dans les cadres de production de la rédaction. Formulant comme hypothèse l'équation suivante :

production humaine/travail aliéné = texte libre/rédaction

et puisant les concepts dans la méthodologie marxiste, il démontre que la rédaction constitue une expression de la force de travail de l'écolier alors que le texte libre constitue l'expression de sa valeur de travail.

Avec ses techniques et l'organisation coopérative de son travail, Freinet pose, dans deux questions fondamentales et connexes : celle de l'association de l'activité théorique et pratique et celle du travail aliéné.

Les techniques de travail ainsi que la vie coopérative se réalisent dans les cadres d'un but concret : Freinet définit ses pratiques pédagogiques comme une rupture avec la société bourgeoise. Freinet se veut et se dit éducateur prolétarien, en charge d'une école populaire (14) destinée à former des hommes conscients et responsables, aptes à assumer les fonctions politiques, syndicales ou coopératives au service du peuple.

Les conditions sociales existant en France à cette période transforment les rapports entre l'école et le travail : c'est la classe qui absorbe l'usine et non pas l'usine qui absorbe l'école. Freinet se tourne vers la « classe », vers la création d'ateliers qui comportent un riche matériel en outils mais aussi vers les techniques de travail qui assurent la liaison théorie et pratique.

Il s'agit de deux concepts – outil et technique – qui s'incorporent au concept du travail et qui, avec celui du tâtonnement expérimental, expriment la base matérialiste de sa pédagogie (15). L'ouverture sur la vie, à savoir sur les pratiques sociales, appelées par Freinet méthode naturelle ainsi que l'organisation coopérative du travail, jouent un rôle équilibrant dans la nouvelle forme que prend la relation école, travail et société.

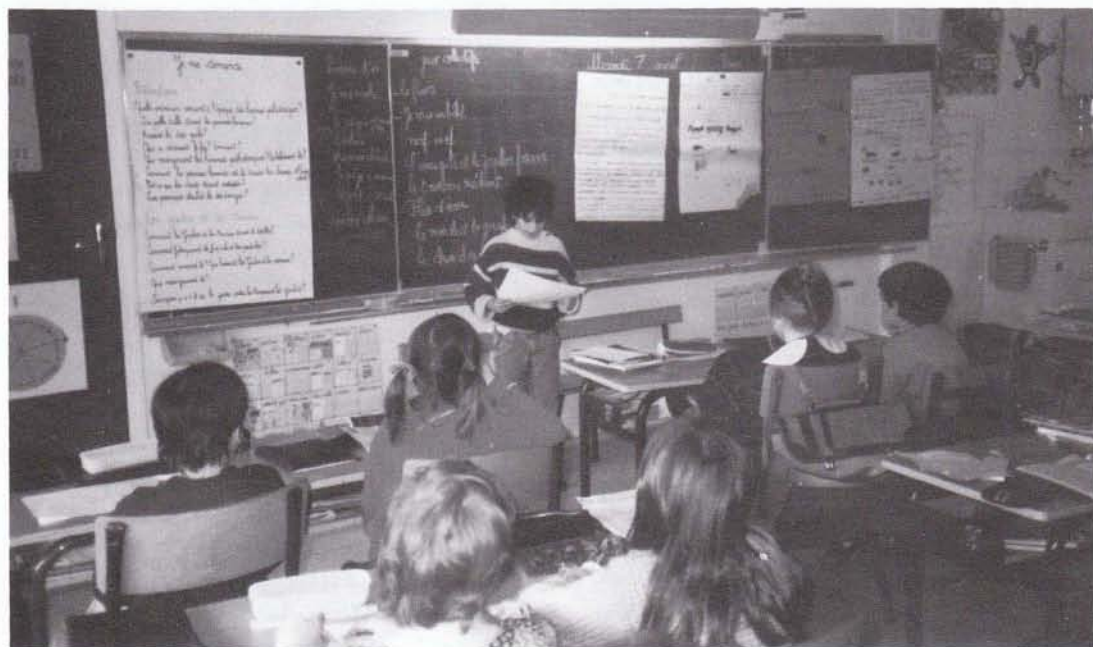
Cependant à cause des conditions sociales objectives, la contraction de la dimension macrosociale du travail est inévitable. La liaison école-société se limitera souvent à l'organisation de l'appren-

tissage autour des faits de la vie quotidienne familiale ou purement scolaire des enfants. Autour de ce fait surtout, sera organisée la polémique de Snyders et plus généralement la querelle entre Freinet et le PCF (16). A quoi Freinet accorde-t-il le plus d'importance dans sa pédagogie, au contenu ou à la méthode ?

Selon Snyders, il s'agit d'une pédagogie où la méthode joue le rôle prépondérant, critique qui place Freinet dans le groupe des pédagogues de la Nouvelle éducation. Adopter la critique du PCF des années 50, c'est ne prendre en considération ni les conditions socio-économiques de la France qui ont imposé un cadre d'application à la pédagogie Freinet, ni « *la perte de certains cadres, le renouvellement naturel des adhérents, dans cette période de réforme scolaire et de trouble pédagogique, l'afflux d'adhérents ayant une formation autre pour les plus jeunes, recrutés dans d'autres cercles et souvent moins marqués à gauche que jadis, tout ce (qui) pouvait permettre des lectures de la pédagogie Freinet et des manières de la pratiquer bien différentes, qui sans doute coexistaient dans le mouvement en 1950* (17) ».

C'est donner à la pédagogie Freinet un statut épistémologique particulièrement réducteur en regard de ce qui est en réalité.

Kiriaki Tsoukala
Université de Thessalonique



Notes

- (1) Cf. **C. Freinet**, *Les Dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967, p. 95.
- (2) Cf. **C. Freinet**, *L'Éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967.
- (3) Cf. **F. Engels**, *Dialectique de la Nature*, Époque contemporaine (édition grecque), Athènes, 1984.
- (4) Cf. **K. Marx**, *Critique du programme de Gotha*, korontzi (édition grecque), Athènes, 1976, p. 47. **K. Marx**, **F. Engels**, *Manifeste communiste*, Époque contemporaine (édition grecque), Athènes, 1977 ainsi que la décision sur le travail des enfants qui a été adoptée au Congrès de la première Internationale à Genève (1866).
- (5) Cf. **K. Marx**, *Le Capital*, t. I (chapitre XIII : Les machines et la grande industrie. Législation sur le travail en usine. Dispositions relatives à la santé et à l'éducation. Sa généralisation en Angleterre), Époque contemporaine (édition grecque), Athènes, 1978, p. 500-501.
- (6) Cf. **D. Lindenberg**, *L'Internationale communiste et l'école de classe*, Maspéro, Paris, 1972. **J. Houssaye**, *Freinet : pédagogie socialiste ?* in Œuvre collective, *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses universitaires de Bordeaux, 1989, p. 23-39. **M. Manakorda**, *Marx et la pédagogie moderne*, Odysseas (édition grecque), Athènes, 1973. **T. Dietrich**, *La pédagogie socialiste, fondements et conceptions*, Maspéro, Paris, 1973.
- (7) Cf. **Pistrak**, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, Desclée de Brouwer, 1973. Cf. aussi *Programmes officiels de l'enseignement dans la république des Soviets*, Éditions de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement, Paris, 1924.
- (8) Cf. **Pistrak**, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, p. 21.
- (9) Cf. op. cit. p. 27-28.
- (10) Cf. **K. Marx**, *Manuscrits économiques et philosophiques*, Glaros (édition grecque), Athènes, 1975, p. 95-100.
- (11) Cf. **K. Marx**, *Œuvres économiques*, La Pléiade, t. II, p. 33.
- (12) Sur la notion de valeur d'usage et d'échange cf. **K. Marx**, *Le Capital*, et *Critique de l'économie politique*.
- (13) Cf. **P. Clanche**, *Le Texte libre, écriture des enfants*, Maspéro, Paris, 1976.
- (14) Cf. **C. Freinet**, *Pour l'école du peuple*, Maspéro, Paris, 1977. Du même auteur, *Vers l'école du prolétariat*, in *Clarté*, 1923, p. 455-456, *Vers l'école du prolétariat*. La discipline nouvelle. Quelques réalisations in *Clarté*, 1923, p. 20-21, La dernière étape de l'école capitaliste in *Clarté*, p. 259-261. Cf. aussi **G. Piaton**, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Privat, Toulouse, 1974.
- Son idéologie relevant du matérialisme dialectique justifie son adhésion au Parti communiste français et son militantisme dans l'Internationale de l'enseignement.
- (15) Cf. **C. Freinet**, *Essai de psychologie sensible*, t. I, II, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1971. Du même auteur, *Les techniques Freinet de l'École moderne*, Armand Colin, Paris, 1977.
- (16) Sur les débats entre PCF et Mouvement Freinet cf. articles publiés dans la *Nouvelle Critique* en 1950 (n° 15 et 17-21), 1951 (n° 22-24 et 27), 1952 (n° 36-38). Cf. aussi **J. Testanière**, *Les enfants des milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible ?* Thèse de doctorat présentée devant l'université de Paris IV, 1981.
- (17) Cf. **J. Testanière**, *Le PCF et la pédagogie Freinet (1950-1954)* in œuvre collective, *Actualité de la pédagogie Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 66.