

Le travail en pédagogie Freinet et en pédagogie institutionnelle

Raphaël Doridant

1) Le travail, entre besoin et œuvre

A la suite des travaux du laboratoire de recherche coopératif de l'ICEM, il apparaît clairement que la pédagogie Freinet vise à instituer un *enfant auteur*, encouragé à *créer*. Cela conduit, me semble-t-il, à établir, au sein de la notion de travail, une distinction entre la *besogne* et l'*œuvre*. L'*œuvre* est le résultat d'un processus de création : texte libre, lettre au correspondant, exposé/conférence d'enfant, album, création mathématique, recherche mathématique, création artistique... La *besogne* (selon la trouvaille de Jean-Paul Walter), c'est le travail dont on a *besoin* (étymologiquement, le mot « besoin » signifie « besoin ») pour créer une *œuvre*. Comme le musicien fait ses gammes, comme le peintre fait des essais de couleur, comme le cuisinier épluche ses légumes, l'enfant apprend la grammaire, l'orthographe, la conjugaison pour les mettre au service de la correspondance, du texte libre, de la conférence d'enfant, etc.

En PF/PI, la *besogne* est le plus souvent possible reliée à l'*œuvre*. Songeons à tout le travail de mise au point du texte élu, à la phrase-clé, aux exercices de lecture ou de grammaire/conjugaison issus du texte élu, aux mises au point des lettres aux correspondants ou des textes non élus, à l'entraînement d'orthographe par deux (à partir des mots mal orthographiés issus des textes de chaque enfant), au calcul vivant, aux fiches de travail reprenant une création mathématique collective ou la recherche mathématique individuelle d'un camarade, etc. Quand la *besogne* tourne sur elle-même, sans lien avec la création d'une œuvre, le sens donné aux apprentissages est différent : l'élève risque de rester aliéné à l'obsession de la note, à la comparaison avec les autres et au « faire plaisir à » (maman, papa, la maîtresse, etc.), au lieu de voir favorisée son émancipation. Il n'est pas toujours possible de lier le travail *besogneux*, indispensable à la consolidation des apprentissages, à une œuvre. Mais, même dans ce cas, la PF/PI vise à introduire de la liberté au moyen de l'auto-correction ou du plan de travail.

La distinction *besogne/œuvre* permet aussi, à mon avis, de reconsidérer la monnaie intérieure

utilisée en PI : que paie-t-on ? La *besogne* ou l'*œuvre* ? Il me semble qu'en général, c'est la *besogne* (les exercices systématiques nécessaires à l'acquisition d'automatismes) qui est payée, pas le travail créatif.

Cependant, qu'il soit *besogne* ou *œuvre*, le travail suit une dynamique psychique décrite par la clinique du travail, sur laquelle s'appuie la suite de cet exposé. Selon cette discipline, le travail nous confronte toujours, en premier lieu, à l'échec.

2) Le travail trouve son origine dans l'échec

C'est l'échec qui nous met au travail : le réel résiste, et nous confronte à des sentiments de souffrance, de colère ou d'impuissance. C'est cela qui met au travail l'élève aussi bien que l'enseignant. Ce point me paraît fondamental car il doit nous amener à considérer l'échec comme bienvenu puisque permettant une mise au travail. Il s'agit autant de l'échec de l'élève que de notre propre échec avec un élève. « *Le réel, écrit Christophe Dejours, est ce qui se fait connaître par sa résistance à notre maîtrise technique et scientifique, ce qui se situe en quelque sorte au-delà de la connaissance et du savoir-faire actuels. La défaillance humaine face à la tâche prescrite est de ce fait inévitable puisque le réel ne se fait jamais appréhender que sous la forme de l'échec. C'est cette expérience première qui appelle un dépassement, la recherche d'une solution, c'est-à-dire le travail.* »¹

Le réel qui nous met en échec, et par conséquent nous met au travail, est « ce qui se situe au-delà de la connaissance et du savoir-faire actuels ». Il me semble que notre métier consiste justement à placer les élèves en situation d'échec par rapport à ce qu'ils savent déjà, pour les amener à apprendre ce qu'ils ne savent pas encore. Ce faisant, nous les contraignons à endurer l'échec. « *C'est cette endurance à l'échec, cette capacité à faire preuve d'obstination, qu'on désigne sous le nom de zèle, qui convoque l'intelligence et l'engagement de la subjectivité. Le travail vivant ne*

¹ Christophe DEJOURS, *La panne. Repenser le travail et changer la société*, Bayard, 2012, p. 71.

consiste pas seulement à produire mais à se transformer soi-même. Et c'est ainsi qu'il devient une promesse, celle de l'accomplissement de soi. »² Nos élèves « en difficulté » ne manquent ni de courage ni d'obstination pour réessayer chaque jour, malgré les « mauvaises notes ». Leur zèle risque de nous échapper si nous restons trop obnubilés par les piètres *résultats* de leur travail pour être attentifs aux efforts de réflexion et à *l'engagement subjectif* qu'ils déploient contre vents et marées, confiants (jusqu'à quand ?) dans la promesse que leur fait l'école.

Cet engagement de la subjectivité dans le travail, en vue de dépasser l'échec initial, est toujours singulier. La pédagogie Freinet se montre très attentive aux formes différentes qu'il prend selon les enfants.

3) Travailler, c'est imaginer, inventer, innover de manière à chaque fois singulière : en bref, tâtonner

Face au défi que nous leur proposons (« aller au-delà de leur connaissance et de leur savoir-faire actuels »), les élèves vont mobiliser leur intelligence et leur zèle pour comprendre et réussir la tâche demandée. C'est là où la *méthode naturelle* et le *tâtonnement expérimental* trouvent toute leur place : les cheminements singuliers d'apprentissage sont reconnus, encouragés et accompagnés. L'enseignant Freinet « se met dans les pas de l'enfant » et s'efforce de comprendre son raisonnement. Ce faisant, il tente aussi de faire prendre conscience à l'enfant des procédures singulières de raisonnement qu'il a mises en œuvre.

De même l'enfant est-il sollicité pour expliquer sa démarche lors des présentations de travaux, quand ses camarades lui demandent comment il a fait pour produire son texte, son œuvre, sa recherche... ou ce qui lui en a donné l'idée. Tous prennent alors l'habitude de voir qu'il y a plusieurs façons de faire, ils peuvent les comparer, et s'interroger réflexivement sur leur propre démarche.

Le respect des cheminements personnels d'apprentissage n'est pas le cas général dans les classes. Il arrive trop souvent que les élèves se voient imposer des procédures. Cela me fait penser à ces copies de maths mal notées parce que l'élève, bien qu'ayant résolu le problème posé, n'a pas utilisé la méthode préconisée... Or, Dejours remarque « *qu'il demeure toujours un décalage entre ce qui est prescrit et la situation concrète. Le travail se loge justement dans cet espace qu'il tente de combler, il correspond à ce que le sujet*

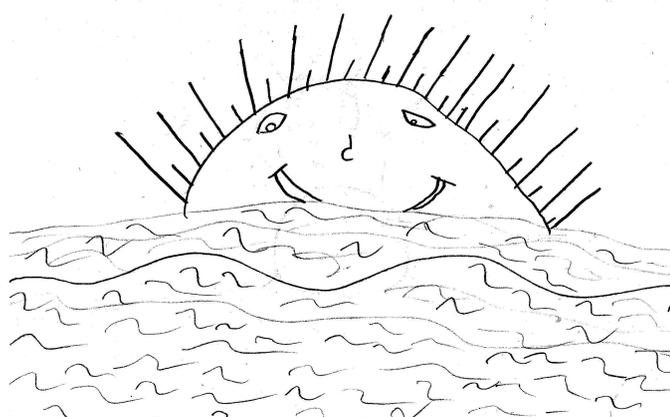
doit ajouter aux prescriptions pour atteindre les objectifs et qu'il ne découvrira que dans l'action »³. Demander aux élèves d'imiter une démarche, un raisonnement, ce serait les empêcher de travailler, et donc les conduire à rater les objectifs d'apprentissage fixés ? Cela fait réfléchir, n'est-ce pas ? Le cours magistral est-il la pire méthode pédagogique, même si les élèves font l'effort de se le réapproprier ?

Pour moi, la psycho-dynamique du travail confirme l'importance du tâtonnement expérimental, notion dégagée par Freinet.

4) La reconnaissance du travail accompli a des conséquences positives sur la santé mentale

Le dépassement de l'échec peut déboucher sur la *jubilation* (concept travaillé par le labo de l'ICEM). Jubilation de l'élève qui a enfin compris, ou de l'enseignant qui voit un élève progresser, se débloquent. La jubilation est le premier pas vers l'accomplissement de soi mentionné par Dejours.

Freinet avait déjà noté que le *vrai travail* (l'œuvre) permet d'éviter l'apparition des « maladies scolaires », ce qu'il nomme le *scolastisme*⁴. Dejours éclaire en partie le processus en mettant en exergue le rôle central de la reconnaissance dans l'amélioration de la santé mentale. Chacun mobilise son intelligence et sa subjectivité au service de l'entreprise commune parce qu'il en attend une rétribution sous la forme de la reconnaissance : « *gratitude* », et « *reconnaissance de ce qui a été apporté par le sujet qui travaille, c'est-à-dire de ce qui, dans la réalité, n'est pas visible, mais est, finalement, ce dont aucune organisation ne peut se passer* »⁵,



² La panne, op. cit., p. 16.

³ Ibidem.

⁴ Célestin FREINET, *La santé mentale de l'enfant*, Petite collection Maspéro, 1978.

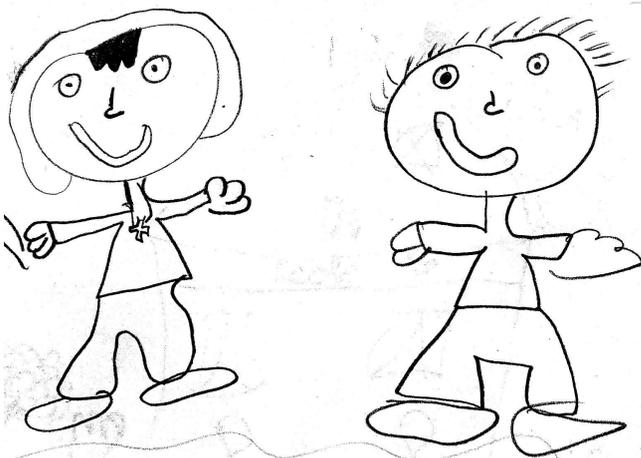
⁵ Christophe DEJOURS, *Travail vivant, tome 2 : Travail et émancipation*, Payot, 2009, p. 36.

Dejours ajoute : « *Pour avoir son efficacité symbolique, la reconnaissance passe par des jugements* »⁶: un *jugement d'utilité* et un *jugement de beauté*. Le jugement d'utilité (sociale, économique, technique) est porté dans l'entreprise par la hiérarchie, par la société. Le désir de faire quelque chose d'utile, et au-delà d'être utile, est psychologiquement crucial. Pour un élève, ce jugement d'utilité est double :

- Utilité de son travail scolaire *pour lui-même* : ce jugement est porté à la fois par ses parents, par l'enseignant, et par l'enfant lui-même quand il se convainc que ce qu'il apprend est utile, ou lui sera utile plus tard.
- Utilité de son travail *pour les autres*, pour ses camarades ou même pour l'enseignant (si celui-ci n'est pas fermé et accepte « d'être enseigné » par ses élèves). Ce jugement d'utilité-là, qui est à proprement parler celui dont parle la psycho-dynamique du travail, est porté par l'enseignant, mais surtout par les pairs : l'enfant prend conscience que ses recherches, ses textes, ses exposés, ses interventions... aident l'ensemble du groupe à apprendre des choses nouvelles, font progresser le patrimoine commun de la classe. De plus, hors du domaine des apprentissages scolaires cette fois, l'enfant éprouve qu'il est utile au groupe, notamment à travers les métiers, présidences, responsabilités diverses qu'il assume au sein de la classe.

Quant au jugement de beauté, il est porté par les pairs, par ceux qui connaissent le travail de l'intérieur : « c'est de la belle ouvrage », dit-on. Cela fait penser aux « remarques » faites par les enfants et l'enseignant à celui qui a présenté une recherche, un texte, une conférence, une lecture... Moment où l'œuvre est soumise à la critique des pairs, à leur jugement. Le rôle des félicitations lors du Conseil est également à souligner dans ce processus. Pour des compétences instrumentales, facilement identifiables, cette reconnaissance peut être matérialisée par l'obtention d'un brevet (PF) ou d'une barrette de ceinture (PI).

8



Dejours précise un « *point capital* » : « *la reconnaissance comme rétribution symbolique pour la contribution, ne porte pas sur la personne. Elle porte sur le travail, la qualité du travail. Le jugement de reconnaissance porte sur le faire. C'est dans un deuxième temps seulement que le sujet peut, éventuellement, rapatrier ce jugement du registre du faire dans le registre de l'être : ainsi puis-je être transformé par la reconnaissance dans le sens de l'accomplissement de soi* »⁷ (souligné par Dejours). C'est donc la reconnaissance du travail de l'élève qui peut « soigner » l'enfant.

Anne-Marie Jovenet constate elle aussi, me semble-t-il, ce détour par le travail pour se (re)construire quand elle analyse la mise en œuvre de la pédagogie Freinet à l'école de Monsen-Barœul et ses effets thérapeutiques : « *Ce mode pédagogique n'engage pas dans la remédiation de la cause de la souffrance de l'enfant : elle existe, c'est un fait. [...] l'élève qui cherche des relations particulières, qui « a besoin d'être valorisé » rencontre la possibilité de présenter ses recherches, de prendre la parole quand il le souhaite, de réagir aux travaux des autres. Ce sont les outils qui répondent à sa demande, pas le maître. Le maître ne s'intercale pas entre lui et le monde scolaire. C'est le travail qui s'interpose entre lui et le maître. Et de ce travail, l'élève est l'acteur principal, dans la liberté.* »⁸ Ce constat conduit la chercheuse à formuler cette hypothèse : « *La classe en pédagogie Freinet, en poussant l'enfant à construire ses connaissances dans l'échange, lui permettrait de se reconstruire lui-même. [...] Autrement dit, de l'élève renaîtrait l'enfant [...]* »⁹.

Ce processus de reconnaissance ne peut avoir lieu qu'à travers autrui, c'est-à-dire au sein d'un collectif dont les énergies individuelles qui le composent doivent être coordonnées et/ou amenées à coopérer.

5) De la coordination à la coopération : la dévolution

Dejours distingue la coordination de la coopération. Selon lui, la *coordination* concerne la prescription du travail par la hiérarchie, alors que la *coopération* concerne le travail effectivement ac-

⁶ Ibidem.

⁷ Ibid., p. 37.

⁸ Anne-Marie JOVENET, « Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance », in Yves REUTER (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007, p. 75.

⁹ Ibid., p. 76.

compli, qui s'écarte en général significativement de celui que les responsables de la coordination avaient prévu. Il me semble qu'en classe, la coordination repose sur les consignes et les explications données par l'enseignant. La coopération, souvent invisible, peut aller de l'élève qui souffle la réponse au voisin à celui qui lui explique, lors d'un moment prévu à cet effet, ce qu'il n'a pas encore compris ; ou encore de la dictée-évaluation à la dictée coopérative ; etc.

La pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle sont marquées par une transformation de la *part du maître*, caractérisée par un passage progressif de la coordination qu'il assumait seul, à une *coopération explicite*, organisée, entre les enfants, et entre les enfants et lui. Ce processus passe par ce que le labo de l'ICEM nomme la *dévolution*, autrement dit le « lâcher-prise » de l'enseignant, qui va confier de plus en plus de pouvoir au groupe et à chacun. La dévolution concerne aussi les apprentissages de chacun « *puisque l'enseignant fait confiance aux outils (techniques Freinet et institutions) pour « motiver » les enfants. Ou plus exactement pour que, dans la palette proposée, chaque enfant puisse trouver quelque chose où son désir va pouvoir s'accrocher et qui va le mettre en route vers la conquête des savoirs* » (Marguerite Bialas).

Cette dévolution n'est jamais complète et l'articulation entre la coordination et la coopération est à réfléchir soigneusement, d'autant plus qu'elle évolue dans le temps, en fonction du degré de maturité du groupe.

Un autre point sur lequel nous devrions réfléchir est celui du *travail empêché* (Yves Clot¹⁰). Il arrive que la coordination soit si déficiente que ses prescriptions empêchent le travail d'être réalisé

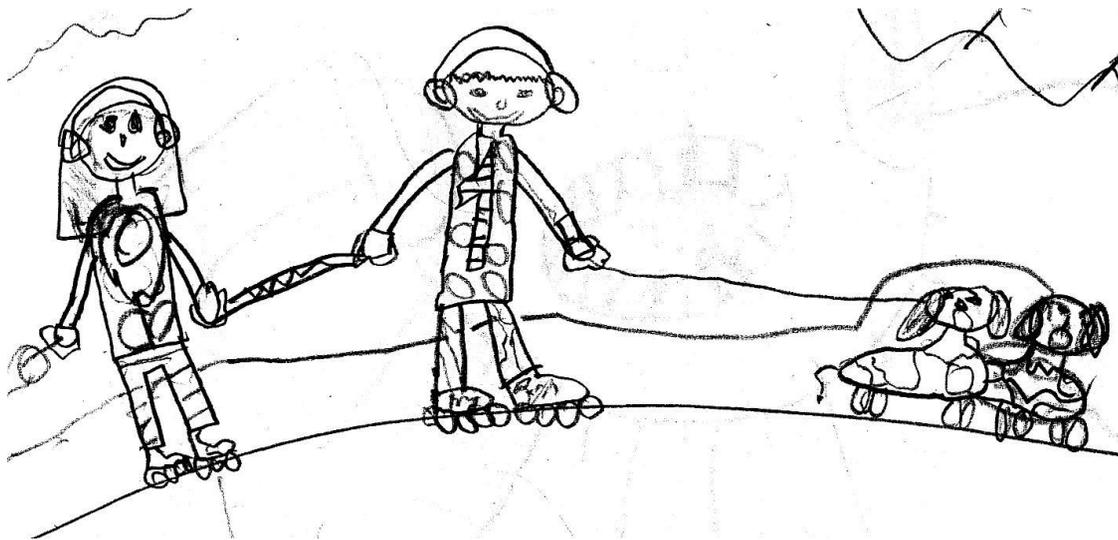
correctement. C'est une question essentielle : le style d'enseignement peut à certains moments empêcher les enfants d'apprendre.

6) Le travail implique l'institution de règles de travail et de règles du vivre-ensemble

Travailler ensemble nécessite d'harmoniser les rythmes de travail et de concilier les intérêts différents des membres du collectif de travail. Cela implique pour chacun un renoncement. En classe, comment laisser la place à la curiosité personnelle tout en faisant progresser le groupe dans son ensemble ? Brevets et ceintures offrent des solutions pour ce qui concerne la besogne, mais qu'en est-il du côté de l'œuvre, surtout lorsqu'elle est collective (album, journal, lettre collective...) ? Dans aucune classe me semble-t-il, un enfant ne peut passer des heures, a fortiori des jours d'affilée sur une tâche, comme nous le faisons pourtant nous les adultes, quand nous en avons la possibilité. Des *règles de travail* sont donc nécessaires. Ce serait intéressant de les repérer dans nos classes, et d'en chercher l'origine : règles « implicites », propres au système scolaire français ; règles explicites, décidées par l'enseignant ou fruit d'une délibération au sein du Conseil.

Les règles de travail concernent l'organisation du travail. Elles se doublent de ce que nous pourrions appeler des *règles de l'art*, fondées sur les critères de la belle ouvrage (jugement de beauté). Il me semble que ces règles de l'art se construisent peu à peu avec le groupe au fur et à mesure que les enfants prennent conscience de ce qui fait la qualité d'un texte, d'un exposé, d'une recherche, d'une feuille de journal bien tirée ou bien illustrée en équipe de production, etc.

¹⁰ Yves CLOT, *Le travail à cœur, La Découverte, 2010.*



Selon Dejours, ces règles de travail sont toujours en même temps des *règles du vivre-ensemble*. Notons toutefois que l'inverse n'est pas vrai : des règles du vivre-ensemble peuvent exister sans lien avec le travail. Les règles de travail et les règles de l'art nécessitent, pour leur élaboration, un *espace de délibération* (Dejours)¹¹. On songe bien sûr immédiatement au Conseil (PI) ou à la réunion de coopérative (PF). Mais il me semble qu'une partie de ces règles s'élaborent à d'autres moments. Les règles de l'art, par exemple, émanent à mon avis bien plus des « remarques » formulées par l'enseignant et les pairs suite à la présentation d'un texte, d'un exposé, d'une recherche, d'une œuvre... Elles ne sont pas toujours écrites, mais font partie de la culture de chaque classe particulière.

L'élaboration collective des règles (quelle que soit leur nature) est une occasion d'apprentissage de la *démocratie*.

7) Le travail a-t-il la même importance en pédagogie Freinet et en pédagogie institutionnelle ?

La pédagogie Freinet est clairement une *pédagogie de l'émancipation par le travail*, en ce sens que :

- le travail y est avant tout œuvre et l'enfant invité à devenir *auteur* ;
- les cheminements singuliers pour dépasser l'échec sont encouragés et accompagnés (méthode naturelle, tâtonnement expérimental) ;
- la souffrance générée par l'échec initial est transformée en *jubilation* et en prise de conscience de l'accroissement de soi qui survient au terme du travail ;
- l'engagement subjectif fourni pour vaincre l'échec est *reconnu* par le collectif de travail (brevets ou ceintures ; remarques lors des choix de texte, présentations, exposés/conférences d'enfant ; félicitations au Conseil) ;
- la coordination (la part du maître) est mise au service de la *coopération* entre les élèves ;
- les enfants font l'apprentissage de la *démocratie* lors de l'élaboration par le collectif de ses règles de travail qui sont aussi des règles du vivre-ensemble.

Cette description correspond grosso modo également à la pédagogie institutionnelle. Pourtant, à y regarder de plus près, il me semble que si la pédagogie Freinet est fondée sur la *centralité du travail*, la pédagogie institutionnelle est fondée sur *l'organisation des relations* dans la classe

(selon le mot de Fernand Oury décrivant ce « *milieu de vie institutionnalisé* » qu'est la classe PI : « *Naît ainsi un milieu autre où l'organisation devient la condition de la liberté, la liberté la condition de l'organisation* »¹²). Les pratiques pédagogiques sont très proches, puisqu'il n'y a pas de pédagogie institutionnelle sans techniques Freinet, mais l'esprit est légèrement différent. Cela peut éventuellement se remarquer dans le fait que le tâtonnement expérimental est peu mentionné en PI, ou encore dans la manière dont sont conduits deux moments de parole essentiels : l'entretien du matin/Quoi de neuf? et le Conseil/réunion de coopérative.

Là où *l'entretien du matin* (PF) sert aussi (d'abord ?) à dégager des pistes de travail qui seront reprises au moment du travail, individuel ou collectif, le *Quoi de neuf ?* (PI) est plutôt un entraînement à la parole (pas au bla-bla : à la Parole), c'est-à-dire une occasion de mise en jeu subjective dans l'attente que quelqu'un fasse signe.

Quant au *Conseil* (PI), il n'exclut pas, au moment des critiques, les « *petites histoires plus ou moins personnelles* », les « *taquineries [...] : il m'a pincé, il m'a tiré les cheveux, il m'a barbouillé le cahier, etc.* », alors que Freinet conseillait de ne prendre en considération, lors de la *réunion de coopérative* (PF), que « *les critiques à incidence sociale* », celles qui « *intéressent la communauté* »¹³, en un mot celles qui sont liées au travail collectif. Le Conseil (PI) s'intéresse, au moment des critiques, aux relations au sein du groupe, sous tous leurs aspects. La réunion de coopérative (PF) restreint sa compétence aux critiques « à incidence sociale », celles qui concernent le travail collectif. Il serait sans aucun doute instructif de compléter la comparaison par l'analyse des règles de vie en vigueur dans des classes Freinet et dans des classes PI pour voir quelle part concerne le travail proprement dit et quelle part les relations au sein du groupe, hors de tout contexte de travail.

11 Christophe DEJOURS, *Travail vivant*, tome 2 : *Travail et émancipation*, op. cit., chapitre VII « *L'espace de délibération dans le travail* ».

12 Fabienne D'ORTOLI et Michel AMRAM, *L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation*, Le Livre de poche, Préfaces, p. 10 [première édition : Hatier, 1990].

13 Célestin FREINET, *L'éducation morale et civique*, éditions de l'École Moderne française, 1960, p. 47.