

La pédagogie du travail : $W = \vec{F} \cdot \vec{u}$?

Bernard COLLOT

Le congrès de l'Institut de l'Ecole Moderne (ICEM) aura pour thème cette année la pédagogie Freinet, *éducation du travail, une pédagogie de rupture pour une école populaire*. La revue interne de l'ICEM, *Coopération pédagogique*, m'a demandé de produire un texte dans le cadre du numéro de préparation du congrès.

S'il y a bien un mot qui prête actuellement à toutes les interprétations, c'est bien celui-là ! C'est, paraît-il, le mot qui a eu le plus grand nombre d'occurrences dans les discours des candidats présidentiables. Et on l'a associé au terme « valeur » pour fabriquer l'expression « valeur travail »... tous s'étant bien gardé d'ajouter la petite particule « du », valeur du travail, qui aurait supposé que, dans une économie de marché, ce travail se vend plus ou moins bien suivant le marché mais surtout suivant les marchands faisant du bénéfice avec ce qui est devenu surtout une marchandise (acheter au plus bas prix la matière première).

Autrement dit faire tourner une pédagogie, un congrès, autour de ce terme comporte le risque certain d'en faire un simple argument de vente au moment où les bagarres autour de ce que doit être l'école restent au stade de la démagogie. De même que cela comporte le risque tout aussi certain de faire « travailler » ensemble des personnes qui non seulement n'ont pas la même représentation de ce qu'implique le mot « travail » mais peuvent même en avoir des représentations contradictoires.

Les historiens du mouvement expliqueront et interpréteront certainement la genèse du mot « travail » repris régulièrement et jusqu'à aujourd'hui comme clef de voûte de la pédagogie Freinet. Pour ma part, je ne le trouve acceptable que remis dans le contexte de la création du mouvement et sur deux points.

- Chacun sait que c'est entre la fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} que le monde ouvrier a pris conscience et surtout revendiqué sa place comme « travailleur » dans une société qui ne pouvait exister que par et grâce au travail, non pas source de profits, mais nécessaire dans le partage, la répartition et la mutualisation des compétences et des énergies qui permettent à chacun de vivre avec les autres et de progresser avec les autres. Le mouvement Freinet est né dans ce bouillonnement des grandes révoltes ouvrières. Le travail est alors cette chose noble au plus haut point dans son indispensable utilité aux autres, à l'ensemble des autres. On pourrait dire que le travail, c'est de l'activité utile et utile aux autres.

L'oisiveté, son contraire moral, elle, se nourrit du travail des autres.

Dans la PF, le travail toujours considéré comme devant être... productiviste pour avoir valeur. On travaille pour produire un objet, un service, quelque chose d'utile... Il en reste quelque chose, une trace. Mais il est déconnecté de ce qui l'accompagnait et l'accompagne toujours dans le monde industriel ou celui de l'économie de marché : ce ne doit plus être une obligation dont on doit supporter l'ennui, la dévalorisation, la souffrance, l'esclavage, mais **un choix délibéré, une nécessité acceptée, un acte qui apporte la reconnaissance du collectif, qui fait exister chacun dans le collectif.**

Mais c'est aussi un acte social auquel on ne peut échapper sous peine d'auto-exclusion du groupe. Il y a incontestablement un aspect moral dans le choix de ce mot pour définir la PF.

A remarquer qu'alors le terme de travail n'a pas de sens s'il n'est utilisé en même temps que celui de « groupe ». Ils sont intimement liés jusque dans « l'organisation du travail » qui en découle. La valeur du travail dépendant de la reconnaissance du groupe. Dans les pédagogies classiques, cette valeur dépend du seul jugement du « maître » et se traduit en une note, alors seule identité conquérable pendant le temps scolaire. Le travail produit alors simplement un chiffre, un classement.

- Le second point, c'est, en ce début de siècle, l'opposition avec la pédagogie du « jeu » qui se développait aussi parallèlement. A noter que ce type de pédagogie, porté essentiellement par Maria Montessori, s'est développé, lui, beaucoup plus dans les milieux aisés.

Par opposition, Freinet proclamait donc que **ce qui est naturel à l'enfant, c'est le travail**. Si l'on en reste au premier degré, son affirmation est quelque peu simpliste. Mais il faut bien comprendre ce qu'étaient alors les pédagogies basées sur le jeu : il s'agissait de substituer à « l'exercice » le « jeu », ce dernier n'étant alors qu'un exercice ludique dans la mesure où il était créé, conçu, réfléchi, concocté par un expert supposant que son exécution allait permettre de développer un certain nombre de capacités langagières. La pédagogie Montessori s'effectue avec le « matériel » Montessori et son mode d'emploi... pour l'éducateur utilisateur. Le jeu n'est alors qu'un exercice imposé ou fortement suggéré de manière plus souple parce que plus simplement accepté¹.

Que ce soit la pédagogie du jeu ou celle du travail, leur objectif est bien de produire des apprentissages (il s'agit de l'objectif de la pédagogie et non pas des objectifs des enfants). Lorsque l'on trouve, comme dans la plupart des classes, des activités qui n'ont d'autres raisons que l'apprentissage (fichiers autocorrectifs par exemple), toute la difficulté est alors que celles-ci soient librement acceptées par les enfants comme faisant partie du nécessaire bagage à acquérir pour participer pleinement... au travail (c'est parfois bien difficile d'établir une corrélation entre ce que je fais pour apprendre et ce que je pourrai en faire après).

Dans beaucoup de classes Freinet, il y a cette distinction entre ce qui relève de l'organisation du travail à valeur sociale (en général c'est la partie coopérative de la classe) et l'organisation du travail purement cognitif (fichiers autocorrectifs par exemple). La plupart des « plans de travail » témoignent de cette organisation bicéphale avec même souvent la partie « travail obligatoire » qui pourrait être discutable et contestable si on ne tient pas compte, comme en agriculture biologique, des nécessaires étapes de transition.

En éliminant le jeu sans chercher à savoir tout ce que l'on peut mettre sous ce terme, en l'opposant au travail, on réduit celui-ci à son seul sens social

Pour ma part, j'aime beaucoup la définition du travail utilisée alors en physique :

Le travail d'une force est l'énergie fournie par cette force lorsque son point d'application se déplace (l'objet subissant la force se déplace ou se déforme). Pour le physicien le concept de travail est simple : dès qu'il y a déplacement d'une force, celle-ci effectue un travail, pour autant que force et déplacement ne soient pas perpendiculaires ou opposés l'une à l'autre. Le physicien dira : « cette force, en se déplaçant, travaille, mais pour cela elle a besoin d'énergie ». Par conséquent, en puisant de l'énergie, la force peut effectuer un travail qui peut être converti en une autre sorte d'énergie, qui peut à nouveau être reconvertie en travail. !

Sont liées alors deux notions, celle d'énergie utilisée, dépensée, mise en œuvre et celle de mouvement ou de déformation soit de la force d'où émane l'énergie, soit de l'objet sur lequel elle s'applique. Qu'est-ce que cela a à voir avec la pédagogie ?

Cette fois la notion de travail n'englobe plus seulement ce qui peut être caractérisé par sa fonction sociale ou implique l'idée d'effort (voire de souffrance), elle n'exclut plus ce qui pourrait être considéré comme seulement ludique. Elle englobe alors **toute activité** nécessitant une énergie et dont résultera une transformation de la personne mobilisant cette énergie. **Ce qui se passe dans n'importe quelle activité**². Très curieusement, la physique expliquerait même la stérilité d'un certain nombre d'actions pédagogiques : La valeur travail (en joules !) devient nulle s'il est perpendiculaire au mouvement ou même négative si la force s'exerce en sens contraire du mouvement ! Ce qui devient très compréhensible si l'on considère alors que le mouvement est ce qui naturellement porte l'enfant à agir (intérêt, plaisir) : dépenser de l'énergie pour exécuter une activité qui n'a

1 Nous forçons évidemment le trait pour des raisons de démonstration. Il est évident que la pédagogie Montessori, pratiquée actuellement dans les écoles ou classes s'en réclamant, est bien plus complexe et se rapproche par de nombreux côtés de la pédagogie Freinet.

2 Ce fait mériterait un plus long développement. Que par exemple, de l'activité d'un enfant jouant à faire gicler de l'eau au robinet il en résulte probablement « quelque chose » qui aura peut-être une conséquence sur sa construction neurocognitive, sera peut-être utilisée dans la construction de tel ou tel langage. Ceci commence à être démontré dans les progrès des sciences cognitives, de l'imagerie cérébrale etc. Ce qui est très ennuyeux, ce sont les *quelque chose*, les *probablement* et les *peut-être*. Le travail pouvant être difficilement conçu dans le cadre où on ne saurait pas ce que l'on peut en attendre, à quoi il va aboutir, s'il va aboutir à quelque chose.

pas un sens concret et immédiat (exercice, fiches...) ou qui est imposée, a, la plupart du temps, un effet nul, voire un effet contraire (source de blocages ou de régressions).

Nous considérons donc **toute activité** comme un « travail », y compris le jeu. Mais il faut s'entendre sur ce dernier terme : on peut considérer que le jeu est soit toute activité sans objet social, soit toute activité dont le moteur est le plaisir. Dans ce sens et dans une société bien faite, on n'arrête pas de jouer ! l'enfant joue au papa et à la maman, joue à écrire (moi aussi !), le chercheur joue à chercher, l'enseignant à enseigner, ... l'acteur à jouer ! On ne peut alors plus mettre de frontière entre ce que l'on peut considérer comme du travail et ce que l'on peut considérer comme du jeu. Reste **l'activité** !

Toute activité, individuelle, collective, est productrice de transformations dans la mesure où elle émane de projets individuels ou collectifs appartenant aux individus ou aux collectifs.

Reste à savoir quelles transformations on attend de ces activités.

En général on en attend des apprentissages qui constituent bien des transformations des personnes. Quels apprentissages ? En général ceux qui sont définis dans un catalogue et qui sont dévolus à l'école. C'est là que le bât blesse. Apparemment aucune activité naturelle ne va déboucher naturellement sur l'apprentissage de la mécanique de la division ! On peut dire aussi qu'il y a peu de chances qu'une activité naturelle ait naturellement comme objet l'apprentissage de la division. Ce qui ne veut pas dire que ce ne soit pas possible : actuellement mon fils Martin (6 ans et demi) s'évertue à apprendre à lacer des chaussures alors qu'il a à sa disposition le génial scratch qui élimine le problème ; mais sa meilleure copine, Juliette, sait, elle, lacer des chaussures ! L'apprentissage du laçage de chaussure fait partie donc de ses projets quotidiens... grâce ou à cause de Juliette.

Tous les apprentissages que l'école doit produire (contenus dans des programmes) vont heurter les enseignants à ce doute : y aura-t-il au terme de telle ou telle activité la réalisation d'un apprentissage requis ? Le travail va être alors surtout l'activité ayant pour objet précis la transformation à réaliser (apprentissage), ou alors seront filtrées et sélectionnées les seules activités susceptibles d'aboutir aux apprentissages demandés. Par exemple serait-ce sérieux de considérer qu'un enfant qui peint, écoute de la musique, joue à la marelle, s'amuse à inventer n'importe quoi... travaille ? Ce serait même scandaleux s'il ne faisait que cela à longueur de journée³. Ce n'est acceptable que si on le considère dans sa face détente, dans l'épanouissement nécessaire... à la rentabilité du travail qui suivra. Mais que ces activités puissent être directement liées à la construction des apprentissages référencés est encore difficilement compréhensible et difficilement accepté.

Peut-être est-ce cette raison qui fait utiliser l'expression de « pédagogie du travail » comme toujours d'actualité, tant il paraît encore impensable que l'école puisse être un lieu de réalisation de n'importe quelle activité. L'apprentissage demande qu'il y ait activité, on est d'accord, mais pas n'importe quelle activité ! du coup le « travail » distingue un type d'activité inclus dans une organisation spécifique qui lui confère, en plus, une valeur sociale.

Tout change si au lieu de considérer que l'objectif de l'école est la réalisation d'un certain nombre d'apprentissages dûment répertoriés **on assigne à l'espace scolaire la fonction de favoriser la construction et l'évolution des langages**. Etant entendu que les langages sont les outils neurocognitifs qui permettent d'appréhender et/ou de transmettre, d'interpréter et/ou de traduire un certain nombre d'informations en donnant des représentations différentes du monde tout en permettant d'y exister, de s'y intégrer, de le modifier (langage oral, corporel, mathématique, scientifique...). Ils sont les outils capables d'interpréter et de produire des représentations, ils ne sont pas les codes (ensemble de signes et leur syntaxe) qui se sont standardisés (langues orales, écrites, mathématiques...) Apprendre des codes ne sert à rien si, parallèlement ne se sont pas construits les langages qui s'en serviront. Les codes sont extérieurs au sujet contrairement aux langages qui font partie du sujet, voire qui deviennent et constituent le sujet

³ Voir le succès actuel de ceux qui fustigent une école qui est pourtant loin de ressembler à cela sous l'appellation école désœuvrée !

(LACAN, POPER⁴). Il est évident que ces codes, utilisés dans l'environnement du sujet comme par le sujet lui-même, font partie des informations nécessitant des langages ou induisant la construction de langages. Il y a bien interactions, rétroactions, tout langage se construisant comme se construit le langage oral dans un tâtonnement expérimental constant en intégrant peu à peu le code utilisé dans l'environnement.

Toute activité, quelle qu'elle soit, nécessite et produit des langages. Située dans tel ou tel environnement, elle induira l'apprentissage de tel ou tel code. Les connaissances, y compris les codes, ne sont que des objets n'étant **accessibles** qu'en fonction du niveau des langages possédés⁵.

Ajoutons qu'en tant qu'outils neurocognitifs, les langages ne sont pas aussi distincts les uns des autres que le sont les différents codes : nul ne sait exactement dans quelle mesure le développement des langages musicaux, picturaux, corporels par exemple interfèrent dans le développement des langages écrits, mathématiques etc.

Le problème est alors radicalement différent :

il s'agit que l'école soit un lieu où peuvent se réaliser tout projet, l'environnement interne de l'école favorisant l'utilisation des langages tels l'écrit et le langage mathématique. Qu'est-ce qui devient important ? **l'activité** qui va mobiliser de l'énergie et dont résultera une transformation (un mouvement, une évolution...) des constituants du sujet, c'est à dire des langages⁶. Les physiciens diraient que ce qui mesure cela, c'est le travail ! **Ce n'est pas le projet qui a une valeur sociale suivant sa nature mais sa mise en œuvre dans un groupe où il doit prendre sa place parmi d'autres projets et participe à la dynamique de l'ensemble.**

L'activité nécessitant un moteur, celui-ci n'est plus l'intérêt social, mais l'intérêt individuel et, entre autres, le plaisir. **Sommes-nous alors éloignés de la notion classique du travail ? pas du tout mais nous renversons l'ordre des choses :**

Dans l'espace scolaire et dans le système qu'il constitue⁷, un certain nombre de projets peuvent prendre consistance, prendre naissance et se décliner en une activité alors qu'ils ne pourraient le faire, ou moins le faire facilement, dans les autres systèmes auxquels appartient l'enfant (famille, rue, quartier...). L'environnement de l'espace scolaire, son agencement, son inclusion ou son interférence avec d'autres systèmes (village, réseaux d'écoles...) permet un développement de ces projets qui ne pourraient avoir lieu ailleurs et, de par ces circonstances, utilisent et mobilisent des langages moins usités (écrit et mathématique). De même que l'espace scolaire lui-même suscite alors des projets qui ne naîtraient pas ailleurs (créations mathématiques par exemple).

La réalisation de ses projets, qu'ils soient individuels ou qu'ils concernent plusieurs enfants ou le collectif tout entier, ne peuvent se développer que s'il en résulte une **auto-organisation** aussi bien au niveau de l'individu qu'au niveau du collectif. L'intérêt individuel ne peut trouver sa satisfaction que dans l'intérêt collectif. « L'organisation du travail » qu'on appelle plus souvent « l'organisation coopérative », n'est pas un cadre permettant a priori tel ou tel travail pour tel ou tel objectif, telle ou telle production (cela, c'est l'entreprise). Elle résulte du besoin d'organisation nécessaire pour que puissent être réalisés les projets de chacun. **L'organisation n'est pas préalable à l'activité, elle est la conséquence de l'activité.** Dans l'histoire du mouvement Freinet, l'organisation coopérative a d'abord été la conséquence de l'introduction d'activités considérées alors comme incongrues et provoquant des désordres (imprimer, fabriquer des journaux, répondre aux questions d'autres enfants, ...) et non pas l'instauration a priori d'une institution calquée sur les institutions politiques ou industrielles comme le préconisait Barthélémy PROFIT.

⁴ POPER, LACAN puis ensuite un grand nombre de chercheurs, penseurs dont ceux de l'école de Palo Alto dont Francisco VARELA sont arrivés à cette conclusion : l'homme n'est que langages, aussi bien considéré comme un être psychique, cognitif ou comme animal social ou comme simple système vivant.

⁵ Ceci a été développé dans « une école du 3ème type ou la pédagogie de la mouche » (ed L'Harmattan), « Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant » (éditions Odilon) ou sur les site : <http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/> et <http://3type.marelle.org/?wiki=Accueil>

⁶ voir renvoi 4

⁷ La notion de système vivant, axe de notre pédagogie, a été développée par ailleurs et, entre autres, dans un texte écrit pour le congrès ICEM 2005 de Valbone !

La pédagogie du travail que pour ma part j'appellerais plutôt la pédagogie de l'activité⁸ se distingue de l'ensemble des pédagogies dites, actives. Dans celles-ci, l'activité est bien privilégiée et considérée comme seule productrice d'apprentissages. Au contraire des pédagogies classiques de transmission. Mais la proposition d'activités, leur organisation, la conduite du processus, le suivi jusqu'à son aboutissement reste essentiellement le fait de l'enseignant. L'opération « la main à la pâte » en est une belle illustration. Dans chaque activité proposée, ou acceptée, l'enseignant connaît les objectifs précis auxquels elle doit aboutir. Dans ce sens, on est bien dans une pédagogie du travail si le « travail » est une activité qui doit « produire » un objet prédéterminé, parfois standardisé, dans une organisation plus ou moins autogérées. C'est la production qui valide l'activité.

La pédagogie Freinet du travail va, me semble-t-il, naturellement vers une pédagogie de l'activité, celle-ci appartenant à l'enfant, dépendant de ses propres besoins, intérêts, envies, nécessités... mais devant se réaliser dans un espace social, un système vivant auquel il appartient et qu'il contribue ainsi à faire exister. La construction des langages sociétaux dont il a besoin et dont a besoin la société étant alors une conséquence de cette double nécessité.

Ce faisant, la pédagogie Freinet se trouverait encore plus en plein accord avec deux principes qu'elle accepte ou défend : rien ne se fait hors de la complexité, le terme « naturel », si souvent employé, n'ayant de sens que dans cette acceptation ; la construction du citoyen ne se fait que dans la création même de cette citoyenneté qui n'est que la possibilité de satisfaire des intérêts particuliers de par un collectif dont chacun contribue à la création, l'évolution.

Alors l'enfant est le moteur, l'auteur de ses apprentissages, de sa construction en tant qu'être social, civique... en tant qu'Homme.

Il paraît superflu de préciser qu'il ne s'agit pas d'utopie puisque c'est à partir de ce qu'ont réalisé des camarades, des classes, des enfants... qu'il est possible d'affirmer que les **incertitudes** inhérentes à cette approche plus large (on ne sait pas forcément quelles vont être les activités, ce qui va se passer, comment cela va influencer l'organisation, à quoi aboutit l'activité...) sont en elles-mêmes ce qui provoque les dynamiques.

En bref, on peut opposer les fausses certitudes du travail à la richesse de l'incertitude de l'activité !

Accueil : <http://perso.orange.fr/b.collot/b.collot/index2.htm>

⁸ Mais je m'en tiens quand même à l'expression « pédagogie de la structure et de la communication » !