

Le LRC ICEM et l'institution scolaire

Pourquoi théoriser nos pratiques ?

Peut-être, comme le suggère Althusser à propos du marxisme, les militants de l'École Moderne ont-ils raison d'estimer que « la solution de [leur] problème théorique existe déjà, depuis longtemps, à l'état pratique ». Il ne s'agirait donc que de « l'énoncer théoriquement ». À quoi bon ? Althusser donne deux raisons pour lesquelles « ce simple énoncé théorique d'une solution qui existe à l'état pratique ne va pourtant pas de soi » : en premier lieu, parce qu'il ne s'agit pas seulement d'élaborer une connaissance de cette solution théorique, mais encore de détruire, par une critique radicale, « les confusions, illusions ou approximations idéologiques qui peuvent exister ». En second lieu, parce que l'existence d'une vérité *reconnue* depuis longtemps n'implique pas qu'elle soit *connue*. Alors, à quoi bon une telle *connaissance* ? « À cette question, nous pourrions répondre d'un mot, celui de Lénine : Sans théorie, pas de pratique révolutionnaire ». Il s'agit de ne pas se trouver désarmés devant les nouvelles formes de développement de la société, et « d'éviter les chutes ou rechutes dans les différentes formes d'opportunisme, théorique ou pratique. Ces surprises et ces déviations, imputables en dernier ressort à des erreurs idéologiques, c'est-à-dire à une *défaillance théorique*, coûtent toujours cher, sinon très cher ».

Présentation du LRC

Le laboratoire de Recherche Coopérative (LRC-ICEM), comprenant une quinzaine de membres et plusieurs associés, s'est donné pour vocation de rendre compte des pratiques actuelles de la pédagogie Freinet et de les mettre à l'épreuve critique de l'analyse scientifique. Il vise donc la théorisation de nos pratiques et la production de connaissances nouvelles. Ceci implique à la fois une activité de publication, une participation aux colloques et des collaborations avec des chercheurs et des laboratoires universitaires. Le temps de formation de ses membres et la leur propre à la recherche scientifique expliquent que les travaux du laboratoire ne soient pas encore bien connus. Les membres du LRC se réunissent pour travailler six week-end par an, actuellement à l'école Labori Paris 18.

L'activité est bien sûr également tournée vers l'ICEM, avec l'intention de transmettre les bénéfices et résultats de la recherche, de soutenir et informer les pratiques de formation (en initiation et en approfondissement), et de développer des relations avec les divers secteurs et chantiers afin de contribuer à un progrès général des pratiques et des connaissances. Le LRC est présent pour un dialogue coopératif dans les stages, les congrès et les GD qui le souhaitent.

I) La demande institutionnelle

Cinq objectifs sont assignés officiellement à l'ICEM dans le cadre de son subventionnement par le Ministère de l'Éducation Nationale :

- a. conduire tous les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences au terme de leur scolarité obligatoire ;
- b. promouvoir l'égalité des chances en luttant contre les effets des inégalités sociales et économiques dans son champ de compétence ;
- c. développer les capacités des élèves à construire leur orientation scolaire, à préparer la poursuite de leurs études supérieures et leur insertion professionnelle ;
- d. contribuer à la formation des futurs citoyens, notamment en favorisant la responsabilisation des lycéens ;
- e. mettre en place des dispositifs d'accompagnement des élèves, sur le temps scolaire et hors temps scolaire.

Nous tenterons de donner des réponses pour atteindre ces cinq objectifs en nous appuyant sur des textes écrits par Nicolas Go à partir du travail du LRC et de faire d'autres propositions pour accroître notre connaissance de la Méthode Naturelle.

II) Les réponses du LRC de L'ICEM à l'institution

a. conduire tous les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences au terme de leur scolarité obligatoire ;

Qu'est-ce qui peut empêcher les enfants d'apprendre ?

Nous poserons les problèmes de :

- 1) la relation éducative,
- 2) l'implication de l'élève,
- 3) le sens à donner aux apprentissages,
- 4) la transformation du rapport au savoir
- 5) l'individualisation du travail.
- 6) l'acquisition des savoirs référents

En Pédagogie Freinet, les connaissances sont acquises par la Méthode Naturelle d'apprentissage. A partir de l'analyse de vidéos de classe, de témoignages d'enseignants, le LRC a forgé depuis six ans des concepts forts permettant de théoriser (élucider ?) la MN et tenté de répondre à ces questions. Voici nos hypothèses.

1) Les obstacles que rencontre la relation éducative proviennent le plus souvent de l'inadéquation entre les contraintes du milieu et les tendances profondes du désir.

Le principe qui traverse toute l'œuvre de Freinet (intellectuelle et sociale), et qu'il convient de poser est *la primauté du désir*.

L'idée n'est pas nouvelle, et se retrouve formulée par Aristote à peu près dans les mêmes termes que dans l'expression commune des professeurs : « Il n'y a qu'un seul principe moteur, la faculté désirante »¹. Le désir, c'est le moteur des apprentissages. Non pas simplement le désir de telle ou telle chose, mais le désir comme faculté, comme puissance désirante. Spinoza aussi affirme la structure désirante de l'homme. Le *désir* n'est pas de l'ordre du souhait ou du projet. Persévérer dans son être, c'est être déterminé à faire, à agir. Etre, agir, et désirer sont une seule et même chose. Ce n'est pas pour connaître que l'homme désire, c'est pour déployer son être

qu'il s'efforce d'imaginer et de connaître. Le désir est une puissance productrice. *Ce principe commande et régule l'entière conception éducative en pédagogie Freinet.*

Le désir ne se commande pas par une contrainte extérieure, ni même le plus souvent pas les seules vertus de la volonté. Le désir, toujours disponible comme puissance, *s'investit dans* (ou ne s'investit pas). Il peut certes s'investir sous l'effet d'une séduction, par illusion, par compensation, par pressentiment, et cela se fait le plus souvent de manière inconsciente, ou au moins impulsive, irréfléchie. Mais il peut aussi s'investir par résolution, par décision volontaire et réfléchie. Dans les deux cas, la question se pose de *ce qui le détermine* à s'investir (ses mobiles et ses motifs). Si les psychanalystes peuvent parfois prétendre à répondre, les enseignants quant à eux échouent le plus souvent. S'ils pouvaient commander et contrôler le désir, leur tâche s'en trouverait sans doute grandement facilitée. Ils prétendent souvent le faire, à force de contraintes, par menace ou par séduction. Ils y parviennent parfois : il faudrait évaluer la part d'aliénation (à force de consentir, les élèves renoncent par servilité à leur autonomie) et la part d'illusion (pour ne pas s'attirer d'ennui, les élèves feignent l'implication). Ceci pose un problème capital, récurrent dans la relation éducative, qu'on pourrait qualifier d'*authenticité*. C'est le contraire de la simulation et de la mauvaise foi. C'est une sincérité appliquée à soi-même. *Les obstacles que rencontre la relation éducative proviennent le plus souvent de l'inadéquation entre les contraintes du milieu et les tendances profondes du désir.*

Le travail du LRC tente de répondre à cette question : *quelles sont les contraintes du milieu sur le désir telles que l'enfant investisse son désir dans des activités de connaissances ?*

C'est dans le rapport puissance/milieu que cette question se contextualise. L'enjeu est donc l'effectuation de la puissance créatrice du désir dans les processus d'apprentissage.

2) L'élève éprouve une effectivité d'accroissement de sa puissance, et c'est pourquoi il s'implique.

Notre première proposition pour répondre à cet enjeu consiste à instituer *l'élève comme auteur*. C'est une radicalisation du processus de *dévolution*, appliqué à l'ensemble des activités scolaires. La justification est la suivante : l'effectuation du désir, tout en se trouvant inévitablement affectée par la relation sociale et les jeux institutionnels, reste nécessairement *singulière*. On ne peut désirer que par soi-même (bien qu'avec et pour ou contre les autres). En outre, elle est irrémédiablement *opaque*, bien qu'elle se laisse reconnaître par ses signes. Par conséquent, elle ne peut faire l'objet ni d'un commandement, ni d'un contrôle.

Devant l'obstacle massif que constitue cette réalité, deux solutions sont fréquemment adoptées : ignorer le désir ou se contenter de signes énigmatiques. Telles sont les bases respectives de l'autoritarisme et du pédagogisme. Celle de la pédagogie Freinet postule que seul l'enfant est en mesure d'accéder, par des voies le plus souvent intuitives ou implicites, aux exigences de son désir. Elle adopte à cet égard une posture de confiance, là où la tradition se représente le désir comme une faculté arbitraire, capricieuse et tyrannique. Plutôt que de le soumettre, elle le sollicite et l'éduque. Elle le sollicite en instituant l'élève comme auteur. Elle l'éduque en organisant le milieu d'une pratique sociale coopérative. Plutôt que de le contraindre à consentir, on le met en situation de *pressentir*. Quoi ? La potentialité *d'accroissement de puissance* que représente pour lui une situation donnée. C'est peut-être ce qui permet le mieux de caractériser la notion de *travail*, telle que Freinet et ses continuateurs la conçoivent : *l'effectuation du désir dans une situation scolaire où l'élève pressent/éprouve la potentialité/l'effectivité d'accroissement de puissance qu'elle représente pour lui*. Autrement dit, *l'élève au travail pressent une potentialité, ou éprouve une effectivité d'accroissement de sa puissance, et c'est pourquoi il s'implique*.

3) « Donner du sens aux apprentissages ? » En PF, la classe crée son propre sens.

L'expression consacrée, plus souvent discursive qu'actualisée, de « donner du sens aux apprentissages » trouve une application concrète dans notre approche complexe des apprentissages. Ceux-ci ne prennent sens qu'à proportion de la créativité dont la pratique sociale est porteuse, comme *art de vivre*. Voici ce qu'en dit Castoriadis : « il n'y a pas de sens qui nous soit donné comme cadeau, et pas d'avantage de garant ou de garantie du sens, il n'y a d'autre sens que celui que nous créons dans et par l'histoire » Créer sa propre histoire dans l'incertitude des événements, créer son patrimoine culturel de proximité pour le communiquer, c'est ce qui donne du sens aux apprentissages dans la classe.

Yves Clot nous conforte dans nos convictions par ses recherches sur la psychologie du travail qui invitent à instaurer *un rapport de création au travail* pour éviter la souffrance.

La propriété de créativité spécifie la position d'auteur. On peut définir la créativité comme *un certain rapport à la production, consistant à faire advenir quelque chose qui ne lui préexiste pas, et qu'on ne peut pas déduire de ce qui est*. La production d'une peinture par un élève peut être une véritable création. Sans lui, elle n'aurait sans doute jamais existé. Une peinture, certes, peut n'être aucunement création, lorsque l'élève se contente de reproduire une forme stéréotypée. Et une création peut n'être que médiocrement créative, lorsqu'elle se réduit à une simple variation, ou à un agencement d'éléments préexistants. *L'enjeu éducatif est précisément de développer la puissance créative dans l'activité de création*.

La créativité, comme *impulsion vécue* et comme *mode d'action* plutôt que comme performance objective (contrôlable), repose sur des apprentissages implicites. Elle a certes des effets objectivables, et se laisse reconnaître dans un certain nombre de gestes observables par l'analyse didactique. Mais l'incorporation d'un rapport créatif aux apprentissages s'effectue insensiblement par la pratique sociale, et s'inscrit dans le rapport des élèves au milieu. La créativité est ainsi l'objet d'une *interprétation*. Dans un contexte éducatif, le problème porte peut-être moins sur les créations elles-mêmes (sans qu'il faille en rien les négliger) que sur *l'enjeu* de la création (ou plus largement de l'activité). Que le produit de l'activité soit ou non une *création* véritable, importe moins que la *créativité* qui détermine cette production. Le produit importe moins que la production. Le résultat importe moins que le processus.

Du reste, la créativité caractérise ce qu'on nomme les pratiques sociales de référence : la mathématique des mathématiciens, la littérature des écrivains, les œuvres des artistes, les découvertes des savants, ce que confirme Castoriadis : « L'histoire des mathématiques est l'histoire de l'imagination créatrice des mathématiciens »ⁱⁱ. Que seraient-elles, ces pratiques, sans la créativité de leurs auteurs ? Et quelle meilleure garantie d'éducation que de se familiariser non seulement avec les produits de la culture, mais aussi avec leurs modes de production ?

La créativité est dès lors entendue en un sens large, qui informe la pratique scolaire dans son ensemble. C'est pourquoi on peut parler de la créativité comme d'une propriété essentielle du milieu en pédagogie Freinet.

4) C'est en transformant les rapports de production des savoirs qu'on transforme le rapport au savoir.

Une remarque préalable s'impose, qui porte sur *la transformation des rapports au savoir*. C'est bien entendu un enjeu propre à toute relation didactique (et pédagogique) : c'est ce que l'on nomme le passage d'un rapport personnel à un rapport institutionnel au savoir. Il y a donc un aspect générique de cet enjeu. Mais il y a aussi un aspect spécifique, qui nous intéresse plus particulièrement ici, et que l'on pourrait interroger ainsi : « quelle est la spécificité de la

transformation des rapports au savoir en pédagogie Freinet ? ». L'analyse tend à montrer que c'est sous l'angle de la dévolution que cette spécificité se laisse décrire le mieux. Ceci indique l'opportunité de formuler plus précisément encore la question : « quelle est la spécificité de la dévolution en pédagogie Freinet ? ». Mais là encore, une telle spécificité ne se peut adéquatement comprendre qu'à une condition : de poser que la transformation des rapports au savoirs repose sur un autre processus, plus fondamental, prenant en considération la dimension sociale et coopérative de l'activité de chaque élève. Ceci revient à interroger la *transformation des rapports de production des savoirs*. L'approche complexe des apprentissages en pédagogie Freinet instaure, au regard des pratiques conventionnelles, une solution de continuité radicale. *C'est en transformant les rapports de production des savoirs qu'elle transforme les rapports aux savoirs*.

La pédagogie Freinet institue des rapports coopératifs de production des savoirsⁱⁱⁱ. La transformation de tels rapports est *subversive* dans le contexte actuel. Toutes les activités de transformation se trouvent déterminées et régulées par ce qu'on peut considérer comme une pratique générique, et qui vient d'être nommée. C'est une pratique sociale, connue sous le nom de *coopération*. A l'école, la transformation des rapports de production de savoirs comporte la transformation d'un rapport à soi-même (un devenir-auteur et un devenir-créateur) qui est un savoir-vivre, et la transformation d'un rapport aux autres (co-auteurs, co-créateurs) qui est un savoir-vivre ensemble, impliquant une transformation du rapport au milieu (ou plus largement au monde), une transformation du rapport aux savoirs.

Si toute pratique scolaire suppose des processus de transformation, la question se pose de déterminer leurs conditions de possibilités et leur nature.

Le LRC tente d'élucider cette pratique de transformation. Comme cela a été dit plus haut, l'analyse tend à montrer que la spécificité de ces processus en PF est la dévolution.

On entendra par-là, en didactique, la dévolution du rapport des élèves aux objets du milieu, dans un certain contrat. C'est par conséquent dans le rapport contrat/milieu que la question se contextualise.

5) Les processus singuliers des élèves garantissent la plus grande adéquation possible entre le désir et la culture. Cette adéquation favorise le plus grand accroissement possible de puissance pour chacun, dans la maturation corporelle et affective, l'éducation intellectuelle et sociale.

En tant qu'auteur/créateur, l'élève opère des transformations sur ses propres productions par des processus singuliers. Ce qui est transformé, ce sont majoritairement des productions ou des *créations personnelles* (mathématiques, littéraires, corporelles, artistiques, techniques, etc.). L'action du professeur consiste ainsi pour beaucoup à favoriser la création des conditions de possibilité de la création (dévolution radicale) et à entretenir les processus (maintien de la dévolution)^{iv}. Ces processus reposent sur une organisation (institutions, dispositifs, procédures) qui permet à la fois l'affirmation de leur singularité, l'ouverture aux possibles nécessaire à leur déploiement dans l'incertitude, et la longue durée requise pour leur plein accomplissement. Pour qu'un élève puisse régulièrement rencontrer sa solitude, à la manière d'un spéléologue dans l'exploration des rivières souterraines, il doit pouvoir s'appuyer sur une organisation et une temporalité favorisant l'individualisation du travail. Il doit pouvoir librement disposer d'un espace qui n'est pas agencé pour la docilité des corps, comme dirait Michel Foucault, mais pour l'usage des techniques et des outils au service des processus. Il doit également bénéficier des *contraintes pertinentes* qui le guident dans l'incertitude, en direction des savoirs et de la culture. Ces contraintes, outre les contraintes internes produites par la pratique sociale elle-même, sont le fait du professeur et, en grande partie également (ce qui est un autre signe distinctif de la

coopération) du groupe éduqué pour ça. En somme, l'organisation permet à chacun de créer une tâche dans la tâche.

Ces processus singuliers s'inscrivent dans la longue durée. Leur continuité est garantie par l'emploi du temps plus quotidien qu'hebdomadaire. Une activité personnelle engagée un jour est à peu près assurée de pouvoir être poursuivie le lendemain, et ce aussi longtemps que nécessaire pour un même projet. L'étude montre qu'un élève impliqué dans un processus personnel authentique ne se lasse pas, et projette son activité dans le temps long. Il ne réalise pas une tâche ponctuelle mais s'inscrit de façon créative dans son propre devenir. Ainsi par exemple^v, la pratique d'écriture^{vi} se substitue aux « leçons de français » : chaque élève écrit chaque jour un texte personnel, et ce tout au long de l'année. La semaine n'est pas découpée en jours de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe ou de production d'écrits, elle est la continuation ininterrompue d'une activité permanente d'écriture. C'est la condition *sine qua non* pour que s'élabore un processus : l'élève s'installe progressivement dans un mouvement qui mobilise le désir de façon toujours plus subtile et profonde. L'écriture n'est plus une tâche scolaire formelle et obligatoire, mais une aventure personnelle et singulière. On dirait, de façon philosophique, que l'enfant y *rencontre sa solitude*. Il investit l'écriture de double façon^{vii} : thérapeutique et créative. À condition que l'écriture soit libre, et que le contexte social soit favorable (qualité d'accueil et d'écoute du groupe, situations de communication et de valorisation, longue durée, etc.), chaque enfant opère spontanément un investissement symbolique et fait de l'écriture une pratique de réparation. Dans le même mouvement, il crée de la culture à condition que les contraintes soient pertinentes (accompagnement dans le travail de la langue et la maîtrise du code, pratique littéraire sans désappropriation du processus d'expression personnelle). Les conditions didactiques sont la multiplicité et la diversité des productions, la dévolution (de forme et de contenu), la continuité dans un temps long, et la communication sociale des productions. Pour que le processus se maintienne, il ne doit pas être soumis à des interruptions intempestives.

Le pari pédagogique est le suivant : *les processus singuliers, portés par le travail individualisé et la pratique sociale coopérative (génératrice de contraintes pertinentes), garantissent la plus grande adéquation possible entre le désir et la culture.* Cette adéquation favorise pour chacun le plus grand accroissement possible de sa puissance^{viii}, dans la maturation corporelle et affective, l'éducation intellectuelle et sociale.

La question de recherche qui se pose alors pour le LRC est la suivante : Quelles sont les contraintes exercées sur le milieu pour que cette primauté du processus sur la procédure soit assurée ?

6) L'enseignement en Méthode Naturelle se résume dans les processus de transformation que nous avons évoqués, dans le passage réussi de l'expression libre à la culture, du patrimoine de proximité aux savoirs de référence.

L'activité des enfants porte sur des langages. Lorsque l'enfant dessine, son langage est graphique, lorsqu'il parle, il est oral. C'est ainsi qu'il s'exprime et agit par de multiples langages corporel, sonore, écrit, mathématique, historique, manuel, gestuel, etc. Le langage est *ce par quoi* l'enfant tâtonne, s'exprime, agit, pense et produit. Par le langage graphique par exemple, il peut entrer dans un processus d'expression libre thérapeutique, inscrite dans la durée, où il va progressivement symboliser une parole surgie de l'inconscient et qui cherche à se dire pour épuiser des troubles encombrants.

Mais il y a un autre enjeu encore, ô combien éminent : par cette activité, il converge vers, et rencontre *la culture*. Il n'est pas à l'école pour rien. C'est là une autre spécificité de la Méthode

naturelle : il y a certes le milieu, celui de l'école et de la classe avec son histoire, porteur et témoin de culture. Il y a en priorité l'activité des enfants eux-mêmes, la culture dont ils sont les auteurs. Mais il y a aussi les livres, les images, les objets techniques, les œuvres, les discours informés, où baigne l'activité des enfants. Il y a la culture de leur civilisation, celle dont on dit qu'elle les humanise et que l'école porte la responsabilité de leur transmettre. Voilà donc la situation : tout en produisant leur propre culture et à partir d'elle, ils rencontrent la « culture universelle ». Forts de leurs propres créations et expériences, fiers de leur propre travail et de leurs propres œuvres, ils trouvent dans la culture universelle (celle que les générations qui les précèdent ont produite et retenue) le prolongement de la leur, et dans laquelle dès lors *ils se reconnaissent*. Par suite, *les langages se nuancent en disciplines*.

La difficulté de l'enseignement en Méthode Naturelle se résume dans le processus de transformation que nous avons évoqués, dans *les conditions du passage réussi de l'expression libre à la culture*, dans le rapport des langages aux disciplines, du patrimoine de proximité aux savoirs de référence.

b. promouvoir l'égalité des chances en luttant contre les effets des inégalités sociales et économiques dans son champ de compétence

Les questions soulevées dans la première partie (la relation éducative, l'implication de l'élève, le sens à donner aux apprentissages, la transformation du rapport au savoir, l'individualisation du travail) sont aussi une contribution à la promotion de l'égalité des chances.

Nous tenterons de répondre aux questions de :

- 1) l'autorisation
- 2) la jubilation, l'expérience de la dignité
- 3) la polyrythmie
- 4) l'accès de chacun à la culture
- 5) les effets émancipateurs de la PF

Voici nos hypothèses.

1) Que chacun soit en position de « s'autoriser » fait de notre pédagogie une pédagogie populaire.

En Méthode Naturelle, cette manière particulière de faire dévolution qui consiste à instituer l'élève auteur de sa tâche, justifie l'usage de la notion d'autorisation (Ardoino 1990 ; 1993) au sens de « s'autoriser » : se rendre et se considérer soi-même comme auteur. Oser créer, oser devenir auteur constitue un préalable à l'émancipation.

2) Pour les enfants les plus distants de l'école, la PF recrée le lien avec le travail scolaire par l'expérience réitérée de la jubilation personnelle et de la jubilation socialisée. La pratique sociale est éprouvée comme le lieu ou la promesse d'une jouissance, les succès devant le groupe sont éprouvés comme expérience de la dignité.

Ce qui fait sa cohérence, et rapporte le désir au travail, c'est *l'expérience réitérée de la jubilation*. Elle procède du sentiment éprouvé d'accroissement de puissance dans le travail. Elle est elle-même plurielle dans sa nature (jubilation corporelle, sociale, affective, intellectuelle, etc.), dans ses contextes (jubilation mathématique, littéraire, artistique, etc.) et dans sa durée

(jubilation rapportée au souvenir, à l'épreuve présente ou à l'anticipation d'une expérience). Nous avons noté, par exemple en mathématiques, une jubilation à tracer et à construire des figures géométriques (jubilation psychologique et corporelle du tracé), à manipuler des régularités algébriques (jubilation intellectuelle), à anticiper la présentation d'une recherche au groupe (jubilation affective et sociale), etc. L'activité s'inscrit ainsi dans un contexte de satisfaction vécue, qui n'a rien de contradictoire avec le travail et les apprentissages. Au contraire, c'est cette étrange conception au demeurant fort répandue, selon laquelle on ne va pas à l'école pour se faire plaisir, qui mériterait d'être suspectée.

Cette jubilation se produit aussi bien comme effet d'un processus personnel dans l'adéquation entre le travail et le désir (qui s'éprouve comme satisfaction de réussir une tâche assumée), que comme inscription de la tâche dans la relation sociale. La jubilation socialisée repose principalement sur *l'effet de reconnaissance* par le groupe qui à la fois accompagne les processus singuliers (contributions du groupe dans les activités de recherche personnelle) et les valorise (reconnaissance du statut d'auteur et validation d'un succès). La pratique sociale est éprouvée comme le lieu ou la promesse d'une jouissance, les succès devant le groupe sont éprouvés comme expérience de la dignité. On reconnaît là un double registre de jouissance, lié à la connaissance ou plus radicalement à la *vérité* (promesse et expérience d'une découverte vraie), et lié à la légitimité ou plus radicalement à la *dignité* (reconnaissance et valorisation de soi par autrui). Ajoutons à cela cette autre expérience sociale que constitue la réunion coopérative, où la jubilation est liée au sentiment de *justice*, et l'on tient en grande partie l'explication du caractère apaisé, joyeux et non violent du travail scolaire.

3) Pour garantir l'égalité des chances, il faut créer des situations didactiques différenciées où les élèves et le professeur suivent des *rythmes multiples et diversifiés*. Ce qui caractérise aussi les classes en PF est la « polyrythmie ».

La temporalité en Pédagogie Freinet, telle qu'elle a été décrite et analysée dans l'étude, se caractérise par la prépondérance de la *polyrythmie*. La procédure générale et l'agencement des divers dispositifs constituent une garantie d'organisation, régulant de façon harmonieuse les interactions sociales et les transactions didactiques. La simple observation, en deçà de toute étude, suffit à induire un constat : malgré la complexité des processus à l'œuvre, l'ensemble témoigne d'une évidente eurythmie (rythme harmonieux). Elle est due à la corrélation entre polyrythmie et dévolution. En effet, *la polyrythmie sans dévolution ne serait que chaos*. La corrélation entre les deux étant proportionnelle, plus les rythmes d'apprentissages sont singuliers, plus la dévolution s'impose, et inversement. Une telle polyrythmie peut être considérée comme la conséquence nécessaire de l'institution des élèves comme auteurs-créateurs dans des processus singuliers. Comment en serait-il autrement ? C'est un fait universel que l'infinie diversité des êtres (organiques ou inorganiques). Assumer le primat du désir dans la relation éducative implique inéluctablement la prise en considération des singularités. Les désirs singuliers, pour éprouver leur puissance créative, doivent élaborer leurs propres cheminements. C'est une condition *sine qua non*. Ceci n'empêche pas qu'ils puissent se rencontrer, bien au contraire : la rencontre des singularités transforme leur cheminement propre par les effets d'*altération* et l'amplification des puissances. Le fantasme communément partagé de contrôle et de toute-puissance (qui est un pouvoir) doit progressivement se métamorphoser en une ouverture à l'incertitude et une disponibilité à la surprise (qui est puissance créatrice). C'est une question d'organisation : pour que la polyrythmie ne tourne pas au chaos, les rythmes doivent pouvoir s'accorder entre eux et mutuellement s'affecter, tout en préservant leurs singularités en devenir, leur *altérité*^x. Deux éléments identiques ne peuvent pas s'affecter. Une classe d'élèves (prétendument) homogènes est certes aisée à contrôlée. Mais en limitant les

interactions, en réduisant l'hétérogénéité, elle interdit les processus d'altération et les transformations

L'enjeu déborde le simple respect des rythmes individuels. L'intérêt de la polyrythmie, c'est autant l'aspect pluriel (poly-) que singulier (-rythmie). Si les rythmes en pédagogie Freinet sont pluriels, c'est pour deux raisons : pour que chaque élève puisse élaborer dans la durée son propre cheminement singulier, et pour que la rencontre bénéficie de leur hétérogénéité par des phénomènes d'altérité. En limitant les interactions, en réduisant l'hétérogénéité, on interdit les processus d'altération et les transformations.

4) La reconnaissance des productions premières, la création d'un patrimoine culturel de proximité de la classe rendent les élèves disponibles pour la découverte du « patrimoine universel » et favorisent l'accès à la culture de chacun.

Par les productions individuelles et collectives, par la « publicité » et leur mise à disposition, par les effets de mémoire et d'anticipation, l'organisation permet la création d'un patrimoine de référence, un « patrimoine de proximité » qui constitue la *culture vivante* de la classe à partir de et grâce à laquelle les élèves peuvent s'intéresser au « patrimoine universel ». Si ce patrimoine de proximité est toujours nécessairement contaminé par l'environnement et des éléments de la culture universelle à laquelle de toutes façons il conduit, il constitue la référence constante et privilégiée de la pratique sociale de la classe, à cause notamment de la *mémoire affective* dont il est porteur. Sa richesse, rappelons-le, provient de la multiplicité et de la diversité des productions engendrées par le travail individualisé, du caractère constant de cette activité formatrice, de l'ouverture à l'environnement et des contraintes professorales.

L'exemple de la MN EL (Méthode Naturelle d'Écriture et de Lecture)

En premier lieu, l'enfant doit comprendre que l'écrit imprimé produit du sens, du sens à communiquer. En premier lieu, l'enfant est producteur de textes qui sont imprimés et diffusés par des présentations à la classe, le journal scolaire et la correspondance. En premier lieu, l'enfant est mis en situation authentique de communication. L'apprentissage de l'écrit est alors perçu par l'enfant comme un moyen d'expression personnelle et non comme un dressage, il est perçu comme un outil d'émancipation et non comme un moyen d'assujettissement au maître. Nous partons de l'expression première des enfants et de leur désir de communiquer. Certains critiques nous disent que par la pauvreté langagière des textes libres, on pénalise les enfants socialement défavorisés. Au contraire, ce choix est pour nous fondamental afin de ne pas exclure du savoir ceux qui ne font pas partie des nantis du langage, ceux qui ne mettront jamais les pieds dans un musée, dans un théâtre ou dans une bibliothèque, ceux qui continueront à cautionner certaines émissions de télé et autres entreprises de crétinisation.

L'expression libre est une condition nécessaire de l'accès de chacun à la culture. Nous instituons l'enfant auteur, créateur. Partir de l'expression première de l'enfant est une forme de reconnaissance et une source de motivation. « Si ce que je dis, si ce que j'écris est digne d'étude, j'ai de la valeur. »

Partir de l'expression de l'enfant, c'est apprendre dans un registre de langue proche de sa culture, dans une proximité affective et apaisante qui rend disponible pour la lecture d'autres textes de culture plus éloignée.

5) En PF, processus d'émancipation veut dire effectuation du désir, dans une visée d'accroissement de puissance. Ce processus permet de s'affranchir des nécessités qui

nous déterminent, du destin et de libérer des « lignes de vie ». La PF propose le principe de créativité et l'acquisition d'une puissance de pensée pour favoriser ce processus.

Le passé est ce qui a eu lieu et ce qui nous détermine, autant sur le plan des aliénations, des souffrances, des névroses, que sur le plan des réussites, des joies, des expériences cruciales heureuses. Le passé est un ensemble de déterminismes. Le passé est le donné, y compris l'inconscient.

Les premiers enjeux d'émancipation liés au passé sont de s'affranchir des nécessités qui nous déterminent, du destin (partie pathogène : ce qui fait qu'un enfant des banlieues est plus ou moins condamné à la violence, à l'échec scolaire, ou qu'un enfant des milieux financiers est condamné à l'arrogance...) et de permettre de s'installer sur sa propre ligne de vie, « la ligne optimale de développement » de Paul le Bohec. Chacun est doté d'une puissance de vie propre, singulière, qui trouvera son maximum d'épanouissement si ce qu'il fait est en adéquation avec sa puissance de vie singulière.

Le futur serait de s'affranchir des nécessités du passé, ce serait *conquérir des possibles, augmenter le champ des possibles* (conquérir les mathématiques, la danse, la voix, les couleurs...), ce serait résister à la reproduction de ce qui nous détermine, toujours contrarier les reproductions du même. C'est un processus en marche qui a comme condition la libération des déterminismes du passé, la résistance de tout ce qui nous pousse à la répétition du même.

En Méthode Naturelle d'apprentissage, *la créativité (principe défini en première partie) se définit comme condition pour libérer les possibles*, pour ne pas répéter ce qu'on est déterminé à répéter. On peut représenter ce processus d'émancipation comme *un devenir créateur*. L'enfant auteur/créateur de ses productions, de ses processus de transformation qui culmine dans la problématisation, accède à une *puissance de pensée* (par exemple la pensée mathématique) qu'il va mettre au service de son émancipation personnelle.

Les processus d'émancipation ne valent que s'ils sont partagés par tous.

<p>c. développer les capacités des élèves à construire leur orientation scolaire, à préparer la poursuite de leurs études supérieures et leur insertion professionnelle</p>
--

L'orientation des élèves serait facilitée s'ils connaissaient les pratiques sociales de référence dans chaque discipline. Ils pourraient trouver leur vocation en toute connaissance de cause.

D'un point de vue didactique (sans préjudice des autres enjeux impliqués par une approche complexe), la situation est la suivante : dans la relation clinique d'enseignement-apprentissage, le professeur a une double responsabilité, celle de favoriser le processus de dévolution (celui du Tâtonnement expérimental en Méthode naturelle), et d'accompagner ou contraindre ce processus en direction des savoirs. À l'horizon d'un simple rond maladroitement dessiné, il y a les propriétés du cercle, ou encore celles de la rotation comme transformation géométrique. Telle est la raison d'être de nos Référentiels Complexes. Ils constituent, pour chaque discipline, un horizon de multiples savoirs possibles. Ils définissent un ensemble de corpus (illustrés) qui devraient constituer le savoir polyvalent du professeur, sa culture professionnelle. La chose est

assez simple à comprendre : concrètement, lorsqu'un élève se présente avec sa création, sa production, sa proposition, comment l'interpréter ? Qu'est-ce qu'on peut y trouver de littéraire, de musical, de mathématique, de biologique, ne serait-ce que potentiellement ? Vers quelles pistes fructueuses l'orienter, quelles remarques, quelles propositions peut-on lui faire pour lui permettre de poursuivre son travail jusqu'au succès, jusqu'à la conquête d'un savoir ou la production d'une œuvre ? Ces questions que le professeur se pose deviennent aussi progressivement, implicitement et par imprégnation, celles du groupe, celles de tous les élèves : *la classe est une communauté de recherche coopérative.*

Le LRC se propose de produire, pour chaque discipline, des « Référentiels Complexes » qui constituent des outils pour l'interprétation, des points de mire, une définition de possibles à disposition du professeur dans sa délicate tâche d'accompagnement des processus de tâtonnement, de création ou de recherche. Leur ambition est bien entendu de devenir progressivement inutiles. Ils sont élaborés selon une préoccupation, celle d'une conformité du travail à ce que nous nommerons *l'essence des disciplines*. Dans les processus de tâtonnement à l'intérieur des langages, il y a une difficulté à s'assurer que l'on fait bien ce que l'on fait. Prétendant par exemple faire des mathématiques, il faut s'assurer que l'on fait bien des mathématiques, ou quelque chose d'approximativement juste. Ce qui suppose de se demander : qu'est-ce que les mathématiques ? Et par suite : à quelles conditions ce que l'on fait est bien conforme à l'essence de ce que nous avons défini (éventuellement approximativement) comme « mathématique ». Pour prendre un autre exemple, lorsqu'un enfant présente à la classe sa peinture et qu'une discussion doit s'engager, les questions posées du type « combien de temps tu as mis pour la peindre ? », « est-ce que ça t'a plu de le faire ? », « est-ce que c'était difficile ? », « est-ce que tu t'es fait aider ? », etc., ne sont pas informées par la nature propre de la peinture comme discipline. Ce ne sont pas *des questions pertinentes*, au regard de ce qui fait la spécificité de la peinture, et la distingue de la sculpture, de la musique ou de la littérature. L'instruction des enfants suppose qu'ils accèdent progressivement à une expertise dans chacun des domaines considérés, que, créant au moyen d'un langage, ils accèdent progressivement à des connaissances disciplinaires lorsqu'ils sont suffisamment âgés ou que, plus petits ou moins avancés, ils créent ou s'expriment en jouissant des ressources propres aux langages, orientées par les savoirs disciplinaires (ne serait-ce que ceux du professeur lui-même).

Ce travail sur l'essence des disciplines et sur les contraintes expertes orientées par les savoirs disciplinaires nous semble primordial pour l'avenir de la Pédagogie Freinet, pour passer à une étape suivante.

d. contribuer à la formation des futurs citoyens, notamment en favorisant la responsabilisation des lycéens ;
--

Voici nos hypothèses en ce qui concerne :

- 1) la dévolution radicale
- 2) l'organisation coopérative, la conquête de l'autonomie.

1) En pédagogie Freinet, le maître fait généralement dévolution de la tâche elle-même. Plus encore, il fait dévolution de la pratique sociale (le tout) par laquelle se définissent les tâches, les situations, les techniques et les règles d'action. C'est une dévolution radicale.

La métadévolution, ce terme un peu barbare, qui renvoie à la vie coopérative de la classe, désigne adéquatement cette part de l'organisation par laquelle les élèves portent la responsabilité collective d'une réflexion sur l'ensemble des processus. La dévolution radicale implique une sorte de méta activité sur la dévolution elle-même. Elle s'institutionnalise dans la « réunion coopérative ». Cette métadévolution porte sur l'organisation elle-même, qui fait l'objet d'une régulation partagée. D'ordinaire, la dévolution porte non seulement sur les parties, mais plus encore sur un aspect des parties. Par exemple, dans une situation didactique créée par lui, le professeur vise la dévolution d'un *rapport adéquat aux objets du milieu*. En pédagogie Freinet, il fait généralement dévolution de la tâche elle-même. Plus encore, il fait dévolution de la pratique sociale (le tout) par laquelle se définissent les tâches, les situations, les techniques et les règles d'action. C'est le rapport contrat/milieu tout entier qui évolue sous l'effet explicite d'une dévolution radicale. Les implications débordent largement le champ didactique du *rapport au savoir*. Ce sont les *rapports de production du savoir* qui s'en trouvent considérablement transformés, avec des incidences multiréférentielles. Au demeurant, l'institutionnalisation de la réunion n'est pas seule concernée, elle rend visible ce qui fait l'objet d'une pratique sociale continuée. La métadévolution plonge ses racines et prolonge ses branchages dans la durée du présent quotidien. Les relations intersubjectives sont affectées sur tous les plans du réel, de l'imaginaire et du symbolique, par les contraintes, les incidences et les promesses de la coopération.

2) L'organisation coopérative vise l'autonomie

Les processus singuliers de chacun s'inscrivent nécessairement dans une certaine pratique sociale. Cette pratique peut être dite complexe en deux sens : comme organisation coopérative et comme processus historique (création de l'histoire de la classe dont nous avons parlé plus haut). Le processus donne sens à l'organisation, l'organisation permet le processus, les deux aspects s'altérant mutuellement pour créer un devenir. Comme processus, elle présente une spécificité historique faite d'événements, de seuils critiques et parfois de bifurcations imprévisibles. Comme organisation, elle a trait entre les parties et le tout. Elle fait rupture avec le modèle réducteur des pédagogies conventionnelles, qui isole l'élève comme sujet cognitif. Elle le prend comme être pluriel, à la fois cognitif, affectif, conscient, inconscient, social, traversé par son histoire personnelle et ses déterminations culturelles, sociales, familiales, linguistiques et prend en compte l'intégralité du vécu. Elle prend en considération l'hétérogénéité du contexte scolaire, de ses rapports avec l'environnement, de la composition de l'école, de la classe. Elle est attentive à l'agencement du milieu qui doit se trouver en adéquation avec les nécessités de la pratique sociale. L'organisation coopérative institue une multiplicité de topos, de positions didactiques au sein de la classe, de responsabilités, de libres rapports aux outils et à l'espace, de relations de travail, de participations aux institutions.

L'organisation permet à l'élève d'avoir une multiplicité de « topos », de positions dans la pratique sociale : les élèves sont tour à tour auteur, acteur, témoin, dans des sous positions elles-mêmes différenciées. Ainsi, par exemple, un enfant peut être auteur de sa tâche dans le travail individualisé, il est acteur au sein du groupe dans le travail collectif de transformation d'un savoir, il est témoin lorsque le groupe est sollicité pour assister à une présentation, ou à un échange entre l'élève et le professeur. En tant qu'acteur, un élève peut revêtir les rôles de participant, tuteur, guide, présentateur, informateur, responsable ... Le professeur fait de même. L'organisation coopérative vise l'autonomie.

d. mettre en place des dispositifs d'accompagnement des élèves, sur le temps scolaire et hors temps scolaire.

1) Tout ce qui a déjà été évoqué plus haut : l'institution de l'enfant auteur, le principe de créativité, la primauté des processus singuliers, la polyrythmie et les processus d'émancipation participent aux dispositifs qui accompagnent le élèves.

2) Pour accompagner efficacement les élèves dans leurs processus singuliers, l'action du professeur est stratégique et non programmatique.

Le rôle du maître en PF est de maintenir la *dévolution*, de mettre en place des *procédures* qui rencontrent le désir des enfants, de rechercher l'*adéquation*, une qualité d'*écoute* qui permettent de *se mettre dans les pas de l'enfant*. Ce rôle suppose de développer une *culture* et des *savoirs experts* dans les différentes disciplines (appui sur les pratiques sociales de référence). Le professeur est garant du bon déroulement des processus, dont le terme institutionnel et culturel est l'accès à la connaissance, la production des savoirs de référence.

3) Le groupe accompagne les processus de chacun. C'est parce que les élèves savent que leurs processus s'inscrivent dans un ensemble de relations intersubjectives qu'ils persévèrent.

Nous avons pris soin de ne jamais dissocier les processus singuliers de la pratique sociale, qui est le tissu humain au sein duquel se déploient les processus singuliers. Cette pratique sociale est elle-même en devenir (par la rencontre des processus singuliers), elle donne au groupe un devenir, une histoire, qui s'élabore comme macro-processus à l'échelle de la classe. Elle est une pratique de communication, qui existe autant dans les actes que dans les représentations. Il convient d'insister sur ce point : la communication déborde très largement le temps des interactions concrètes. L'intersubjectivité relève autant du désir et de la représentation que de l'action. C'est *parce que* les élèves *savent* que leur processus singulier s'inscrit dans un ensemble de relations intersubjectives qu'ils persévèrent.

La communication articule procédure et processus comme deux ordres inséparables : la procédure organise les conditions concrètes des interactions (institutions, emploi du temps, techniques, etc.) sans lesquelles les processus se dissoudraient dans des fluctuations stériles, mais la primauté revient au déploiement des processus de désir et de connaissance dans la communication qui légitime en retour les procédures. Lorsqu'un élève travaille à sa tâche, il sait que celle-ci est promise à un avenir. Il y a *une temporalité sociale des œuvres*, une vie propre de l'œuvre, qui survit à son auteur et qui lui échappe.

4) Dans la classe Freinet, la culture ne se transmet pas par héritage mais elle se crée.

Par les processus singuliers et leur mutualisation, la classe crée sa propre culture et se rend disponible pour la culture universelle. Nous affirmons que la culture n'est pas quelque chose qu'on accumule, qu'on possède, dont on se sert seulement si on la possède, qu'on transmet par héritage, qui serait hiérarchisable, mesurable et par conséquent, dont on pourrait combler les manques et les carences par du « soutien », de la « remédiation » mais quelque chose qu'on pratique, qu'on produit, qu'on vit et qu'ainsi on rencontre. Tous les principes et concepts de la PF énoncés plus haut confirment notre conviction.

III) Conclusion

La primauté *des processus* sur les procédures, *de l'intentionnalité et du sens* sur la règle et l'institution, *de l'élaboration d'une histoire et d'un patrimoine* sur la construction d'un espace et de savoirs positifs, *de la transformation* sur la transmission, *de la longue durée* sur la chronologie, *de l'incertitude créatrice* sur la programmation, *de l'autorisation^x* sur l'obéissance, *de l'écoute* sur l'expérimentation de dispositifs, *de la communication* sur l'information, *de la situation* sur le dispositif, constituent autant de choix éducatifs ordonnés au *primat du désir^{xi}*.

Ceci constitue une véritable ligne de fracture avec les conceptions officielles et conventionnelles de l'éducation qui prédominent dans les institutions publiques... Le rigorisme ambiant (par ailleurs le plus souvent impuissant devant les situations de désordre), la rationalité programmatique et d'analyse, la centration sur les savoirs positifs, l'ambition de contrôle et de maîtrise, témoignent d'une idéologie de l'ordre et du pouvoir appliquée à l'éducation. Malgré les discours d'évidence sur l'absence de toute alternative, ce modèle éducatif suranné et obsolète, pour ne pas dire archaïque, peine à masquer son inefficience. Le dégoût croissant et général pour les études en est probablement le symptôme le plus flagrant.

IV) Nos propositions pour aller plus loin

Le LRC se propose de continuer à travailler pour augmenter nos connaissances de la Méthode Naturelle. Pour augmenter nos connaissances, il nous faut, à la fois, travailler à une théorisation philosophique et didactique forte et à l'analyse des savoirs faire empiriques.

Il se propose de continuer à élaborer « les référentiels complexes pour une méthode Naturelle de ... » dans les différentes disciplines du savoir scolaire pour aider les enseignants dans leur pratique de la PF.

Il se propose de se tenir au courant des recherches dans différents domaines : sciences de l'éducation, de la psychologie, de la psychanalyse, des neurosciences, de la clinique...pour pouvoir argumenter nos pratiques de manière scientifique. (voir sur le site « les champs conceptuels du LRC »)

V) Glossaire

contrat : Le *contrat didactique* (Brousseau 1990 ; Sarrazy 1995) est un système d'habitudes engendrant lui-même un système d'attentes, dans une situation particulière (qui fait l'objet d'une interprétation par les élèves). Il est par nature destiné à être transformé (en fonction de l'avancée des savoirs). C'est un système de normes (génériques ou spécifiques) le plus

souvent implicites. Il s'agit alors de comprendre comment s'élabore et se négocie un contrat favorisant les apprentissages.

milieu : Le *milieu*, quant à lui, se définit de deux manières (Brousseau 1990, 1998) : a/ C'est le contexte cognitif de l'action, l'arrière-plan commun, l'ensemble partagé des règles, enjeux, techniques, objets matériels et conceptuels connus. Il est nécessaire et toujours insuffisant, car les problèmes surgissant entraînent des accommodations b/ C'est un système antagoniste qui résiste, provoquant des rétroactions (réactions des effets sur les causes). Il interpose entre le professeur et les élèves la réalité non intentionnelle des choses qui résiste ou valide les stratégies. Ainsi par exemple, la « situation du tangram » est un milieu antagoniste au contexte cognitif des élèves. Il s'agit alors de comprendre comment fabriquer des milieux adéquats à la production (par adaptation) des savoirs humains.

dévolution : *Dévoluer* désigne le transfert de la responsabilité de l'étude, du professeur vers les élèves ; les élèves acceptent de « jouer » de manière adéquate, et assument la responsabilité de leur tâche.

écoute : C'est, pour nous, une attention singulière prêtée à l'autre prenant en considération des données corporelles, psychologiques, affectives, intersubjectives. Ces données sont comme autant de signes, moins de ce qui se fait ou se dit, que de ce qui cherche à se faire ou à se dire. Il s'agit alors moins d'écouter que d'« être à l'écoute ».

rapports de production : Selon Marx, Les rapports de production règlent l'organisation des relations entre les hommes dans la mise en œuvre des forces productives. Ils caractérisent l'organisation sociale de la production : esclavagisme, servage, fermage, salariat. Ils commandent en même temps la répartition des fruits du travail. Par extension, le terme désigne également les rapports entre les classes sociales, qui sont séparées par leur place dans les rapports de production.
