

L'émancipation au cœur des pratiques Freinet

Introduction de la conférence du LRC au congrès de Grenoble 2019

Que nous propose l'école aujourd'hui pour émanciper nos enfants ?

En premier lieu, elle propose l'acquisition de savoirs élaborés et la transmission de notre patrimoine culturel. Nous ne sommes pas, bien sûr, les partisans de l'ignorance et de l'obscurantisme. La pression sociale est forte (d'après de nouveaux sondages en 2015, neuf foyers sur 10 envisagent au moins le bac pour leurs enfants). Mais, les formes scolaires que garde l'apprentissage demeurent inefficaces, ce que nous montrent les piètres résultats aux évaluations PISA. Elles sont aussi inefficaces en termes d'émancipation. Le plus souvent, l'apprentissage reste aliénant, venu du dehors et ne requiert pas l'engagement de l'enfant mais sa crédulité et sa passivité. Le savoir est reçu par lui comme une croyance. La transmission de la culture est sur le mode de la **conversion** à un programme républicain d'émancipation et non sur celui de l'**appropriation**. L'enfant a du mal à percevoir les enjeux des savoirs, ceux-ci n'étant jamais **problématisés**. **Elle n'est pas sur le mode de la transformation de soi, mais sur le mode d'un arrachement à soi**, le plus souvent, l'enfant doit renier sa culture première. Cela reste un présupposé **rationaliste** de l'émancipation qui ne doit pas faire oublier des expériences négatives telles que la honte de soi, le mépris social qui découlent de cette transmission de savoirs et de cet arrachement à soi. En fait, en faisant de l'émancipation un horizon toujours reculé ou un geste d'arrachement à soi-même (et non de transformation de soi), l'école produit des effets réels d'aliénation sur les élèves qu'il est prétendument question d'émanciper.

Alors, existe-t-il des pratiques éducatives qui permettent aux enfants de produire des savoirs qui ne soient pas aliénants ? Des pratiques favorisant une transformation continue de soi, une émancipation continue et non un arrachement à soi ?

En même temps, l'école a pour projet l'acquisition de l'autonomie et la formation de l'esprit critique. Ces mots apparaissent plusieurs fois dans les instructions officielles de 2015. Il faut « être autonome », « savoir travailler en autonomie » « penser par soi-même ». Cela est devenu un idéal pédagogique et une norme de comportement qui se veut un levier d'émancipation. Mais en fait, ce ne sont que des injonctions qui deviennent une nouvelle norme scolaire à atteindre, plutôt une normalisation qu'une véritable émancipation (au moins dans les classes qui essaient). Cette injonction à l'autonomie devrait se transformer comme par magie en « volonté » ou en « capacité » interne à l'élève. La volonté d'émancipation se présente alors de façon assez naïve et pleine de bons sentiments : il suffit de faire appel au bon vouloir des élèves et à leur courage pour les émanciper. C'est que l'élève, pour être « autonome », doit nécessairement faire coïncider ses « choix » et « désirs » personnels avec le projet de l'institution scolaire. Or, comme on peut s'y attendre, pour bon nombre d'élèves, cette

coïncidence n'a pas lieu, ce qui met les enseignants face à des contradictions dans l'exercice quotidien de leur travail. En effet, la dichotomie entre l'idéal de **l'enfant « futur citoyen, futur travailleur autonome »** qui va servir son pays, (le projet républicain) et **l'enfant comme personne singulière** (avec ses *habitus*) reste toujours présente. Cette dichotomie pose problème à bon nombre d'enseignants qui abandonnent alors ce projet d'autonomisation de l'élève. En réalité, cette injonction à l'autonomie enchaîne précocement l'enfant à sa responsabilité personnelle, elle permet d'évaluer le **mérite** de chacun et devient alors un moyen de contrôle des individus.

Alors, existe-t-il des pratiques éducatives qui permettent l'émergence de la personne dans la formation à l'autonomie et contribuent ainsi à réduire cette dichotomie ? Qui fassent de l'autonomie un véritable levier d'émancipation ?

De plus, cette volonté d'émancipation reste source d'inégalités scolaires liées aux déterminismes sociaux. Les évaluations PISA nous montrent que la France est championne des inégalités scolaires. Cet oubli des déterminismes sociaux et éducatifs est contraire au principe même de l'émancipation. Comment est-ce que je peux m'affranchir de mes déterminismes si ceux-ci restent inaccessibles à ma conscience ? Pour les rendre accessibles à la conscience, **« apprendre à penser par soi-même »** à partir de ce que le maître me donne à penser ne suffit pas, mais **s'autoriser à « penser à partir de soi »** avec les autres, voilà ce qui serait vraiment émancipateur.

De plus, ces inégalités scolaires posent souvent des problèmes de violence à l'école. Certes, ils ne sont pas dus qu'aux pratiques éducatives, mais, de cette façon, elles y contribuent. Comment est-ce que je peux m'émanciper par une transformation continue de moi si je ne peux pas penser à partir de ce que je suis, si ce que je suis n'arrive pas à ma conscience ?

Alors, existe-t-il des pratiques éducatives qui autorisent à penser à partir de soi ? Qui permettent d'agir à sa propre libération ? De se réapproprier les conditions de son affirmation, telles que la fierté d'être ce que l'on nous reproche d'être et de faire l'expérience de la dignité ?

Et, ce qui entretient la soumission n'est pas que l'ignorance de ces aliénations mais l'école, en ne demandant souvent que passivité et crédulité, entretient aussi le doute sur sa capacité de faire changer les choses et de construire un autre monde. Certes, il y a des tentatives de dispositifs d'organisation démocratique, quelques conseils d'enfants qui sont le plus souvent mis en place pour régler des problèmes sécuritaires, pour assurer la discipline. Ce n'est que bien peu souvent que les élèves peuvent véritablement agir sur leur milieu à l'école. On pourrait dire que les enfants pratiquent une « expérimentation » de la démocratie mais qu'ils n'en font pas « l'expérience ».

De plus, le plus souvent, ces dispositifs d'organisation démocratique ne sont pas corrélés à de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre plus démocratiques et ils ne peuvent avoir aucun impact sur l'organisation du travail ou l'élaboration de projets qui pourraient réellement transformer le milieu scolaire de l'élève et leur rapport aux savoirs.

Alors, existe-t-il des pratiques éducatives qui permettraient une « expérience continue » de la démocratie aussi bien dans les apprentissages que dans les pratiques sociales qui organisent ces apprentissages ? Qui permettent d'imaginer d'autres formes de démocratie ? Qui permettraient d'avoir une confiance rationnelle en sa capacité de changer le monde ?

En troisième lieu, l'école peine à lutter contre de nouvelles aliénations que sont les nouvelles formes culturelles numériques et médiatiques. Et ces formes sont le plus souvent des formes régressives et c'est bien là que se joue une nouvelle aliénation. Il s'établit une collusion entre ce qu'on pourrait appeler des « fixations psychiques » et les intérêts commerciaux : les tendances naturelles au voyeurisme, à l'exhibitionnisme, au fantasme de puissance, à la curiosité primaire, aux idées simples et toutes faites, à la paresse intellectuelle, à la pulsion consommatrice, à la fascination pour la violence... Dans ces conditions, on comprend que ce qu'on appelle les « savoirs scolaires » peinent à faire le poids. Ceci d'autant plus que les promesses sont inégales. L'émancipation promise suppose de surseoir à certains intérêts immédiats, un certain travail et de la patience sans garantie de récompense, l'échec scolaire et l'exclusion économique menaçant. Certes, les formes culturelles médiatiques ou numériques ne sont pas toutes régressives. Elles peuvent paraître alors sources d'émancipation par un arrachement à l'ignorance. On peut trouver sur internet des poèmes de Baudelaire, télécharger pour cinq euros les œuvres complètes de Molière ou tout savoir sur la physique quantique. Ces œuvres se transforment alors en « objets » culturels désincarnés et consommables. Mais, si un risque existe de préparer une forme de consommation culturelle, l'école actuelle la remplace par une autre forme de consommation culturelle. Souvent, la culture scolaire est constituée d'objets culturels qui deviennent fonctionnels et opérationnels. Ils ne servent qu'à y inscrire des savoirs scolaires fragmentés, à prendre et à restituer, et cela dans le but d'une adaptation aux besoins présumés du monde social et économique. Ce rapport aux objets culturels devient alors **réifiant** (chosifiant, qui transforme tout en objet), aliénant et non émancipateur. Comment puis-je m'émanciper par la culture si l'appropriation d'objets culturels permet surtout à l'institution de m'évaluer et de m'adapter aux besoins de la société ?

Alors, existe-t-il des pratiques éducatives qui donneraient du sens à l'appropriation de la culture commune ? Qui permettraient de mesurer l'effectivité de l'émancipation dans l'investissement subjectif et affectif des savoirs ? De pouvoir les savoirs d'une part d'incarnation qui leur fait souvent défaut dans une pédagogie classique ? De créer des liens qui attachent les élèves à des œuvres ?

Pour émanciper les enfants, l'école affiche aussi la coopération comme projet éducatif (bien présente dans les IO de 2015). Mais souvent, la coopération se résume à aider, s'entraider et au travail par groupes. Ces dispositifs relèvent plutôt de la collaboration. Je m'adjoins l'aide de quelqu'un pour réaliser mon projet. Et on sait combien se faire aider peut-être parfois aliénant puisque cette aide se pratique généralement par l'explication (j'explique à l'autre) ;

L'explication est plus souvent abrutissante qu'émancipatrice. « Je vais t'aider parce que tu n'es pas capable de trouver par toi-même ». La coopération est bien autre chose. Dans la coopération, je consens à être transformé par l'autre, je m'associe à l'autre pour *créer une œuvre commune*. L'enjeu de la coopération, c'est *la création*, la création d'œuvres singulières et à partir d'elles la création de connaissances ensemble. Elle est la création d'un art de vivre ensemble, dans le travail.

Alors, existe-t-il des pratiques éducatives qui permettent la mise en place d'une véritable coopération émancipatrice aussi bien dans l'acquisition des savoirs que dans l'organisation de la classe ? Une élaboration coopérative des savoirs qui transforme vraiment le rapport aux savoirs ? Qui fasse retrouver aux élèves une puissance « affective » émancipatrice dans le sens de retrouver le plaisir d'« être affecté » et d' « affecter » les autres ?

Nous pensons que la Pédagogie Freinet peut apporter des réponses aux problèmes que nous venons de soulever. Nous allons tenter de le montrer à partir de plusieurs exemples de classes.