

Le travail de l'enfance

À la vérité, le règne de la liberté commence seulement à partir du moment où cesse le travail dicté par la nécessité et les fins extérieures. (Marx, 1867, p 1487)

Le débat autour de la notion de "travail" est d'une brûlante actualité. Marx montre dans *Le Capital* que la valeur d'un bien dépend de la quantité de travail direct et indirect nécessaire à sa fabrication. Pour l'économiste Bernard Friot, le cœur de la lutte de classe n'est pas le pouvoir sur l'argent. « Le cœur de l'affrontement de classe, c'est le travail. La bourgeoisie n'a de puissance sur l'argent que parce qu'elle a de la puissance sur le travail. » (Friot, 2023). Selon l'économiste, il y a un enjeu de classe décisif dans la question des retraites car dans la société capitaliste, le salaire est le résultat de la subordination. Il explique qu'en 1947, « les ministres communistes sont parvenus à transposer le régime de retraite de la fonction publique aux salariés du privé. Les salariés de la fonction publique sont payés en fonction de leur grade [...] C'est cette qualification qui définit le salaire. Et comme cette qualification est un attribut de la personne, le salaire se poursuit jusqu'à la mort. » (Idem) Au contraire, les tenants du pouvoir souhaiteraient « conditionner la retraite à un travail préalable, d'en faire non pas la continuation d'un salaire, mais le différé d'une cotisation passée. » Pour Bernard Friot, tout le monde devrait recevoir un salaire acquis, quel que soit son rapport au travail. « La souveraineté politique des citoyens ne peut s'exercer qu'à la condition d'être libérée de la peur de la perte d'emploi ou de la fluctuation des revenus sur lesquels un travailleur indépendant n'a pas de prise. » (Friot, 2017, p. 3).

Mais il nous faut commencer par définir le travail car cohabitent deux acceptions antagonistes. Dans le système de production capitaliste, le travail est une marchandise comme une autre. Il est alors une forme d'exploitation et d'aliénation du travailleur prolétarisé.

Le travailleur, qui ne possède que sa seule force de travail, est donc obligé de la vendre pour vivre, c'est-à-dire produire des marchandises afin de pouvoir consommer les marchandises nécessaires à sa reproduction. Il produit ainsi des marchandises dans l'unique but de pouvoir se vendre lui-même comme marchandise. (Gras, 2017)

A l'opposé, le travail peut être considéré comme un moyen d'émancipation qui caractérise l'humain. Il lui permet de produire ses conditions d'existence et de ne plus être soumis aux aléas de la nature. Selon Marx, le travail doit aussi permettre le déploiement des potentialités de chacun, il est donc indispensable de le désaliéner. C'est motivé par cette perspective révolutionnaire que

l'auteur du *Capital* écrit dans les *Thèses sur Feuerbach* (1845) : « les philosophes n'ont fait qu'interpréter diversement le monde, il s'agit maintenant de le transformer. »

Pacifiste et humaniste, Célestin Freinet aspire à cette émancipation de l'espèce humaine. Il inscrit sa pédagogie dans une même approche matérialiste transformatrice. L'éducation doit participer d'un mouvement de transformation des rapports humains. Elle doit se fixer pour mission de permettre à tous de se cultiver dans une atmosphère de paix et de coopération. Les éducateurs ont à repenser leurs pratiques de classe en intervenant sur l'espace, les outils, les contenus disciplinaires et l'organisation du groupe classe.

Pour Patrick Tort, le matérialisme ne relève pas simplement de l'idéologie, mais il participe de la méthode scientifique. Il est la « condition méthodologique incontournable de toute connaissance scientifique du réel, dans quelque domaine que ce soit. » (Tort, 2016). Pour qui se réclame du matérialisme pédagogique, cette approche du matérialisme comme méthode scientifique permet de s'extraire de la stérilité des débats idéologiques sur l'éducation pour se déporter sur le terrain bien plus fructueux de la recherche scientifique. C'est une manière efficace de défendre l'héritage freinetien qui incite, dès le milieu du XX^{ème} siècle, les instituteurs à agir en praticiens-chercheurs.

Origine du travail

Outils et travail caractérisent l'humain. Nous pouvons soutenir cette assertion en nous référant aux travaux de Patrick Tort. S'appuyant sur les découvertes et la réflexion darwinienne, Patrick Tort insiste sur le fait que la création de la civilisation permet à l'Homme de se soustraire au phénomène de la sélection naturelle. L'Homme est parvenu à transformer son milieu hostile en adjuvant de survie. Il n'a plus besoin de présenter de variation physique adaptative pour faire face aux rigueurs de son milieu. Il a suffisamment aménagé son milieu pour ne plus avoir à combattre systématiquement pour sa survie. « La sélection naturelle par la voie des instincts sociaux sélectionne la civilisation qui s'oppose à la sélection naturelle. D'où la fameuse image de la torsion du ruban de Moebius. » (Tort, 2019). Onze ans après *L'origine des espèces* (1859), Darwin publie *La Filiation de l'homme et la sélection liée au sexe* (1871). Dans cet ouvrage, il applique à l'homme la théorie de l'évolution des espèces en y révélant, selon Patrick Tort, l'effet réversif de l'évolution. Cette notion permet de penser le passage entre « la sphère de la nature, régie par la stricte loi de la sélection, et l'état d'une société civilisée, à l'intérieur de laquelle se généralisent et s'institutionnalisent des conduites qui s'opposent au libre jeu de cette loi. » (Tort, 2008). La sélection naturelle implique l'élimination des moins aptes dans la lutte pour la vie. Or, la marche vers la civilisation a progressivement exclu les comportements éliminatoires. Paradoxalement, la

sélection naturelle a sélectionné la civilisation, qui s'oppose à la sélection naturelle car la sélection naturelle sélectionne non seulement des variations organiques présentant un avantage adaptatif, mais aussi des instincts.

Parmi ces instincts avantageux, ceux que Darwin nomme les instincts sociaux ont été tout particulièrement retenus et développés, ainsi que le prouvent le triomphe universel du mode de vie social au sein de l'humanité, et la tendancielle hégémonie des peuples "civilisés". Or, dans l'état de "civilisation", résultat complexe d'un accroissement de la rationalité, de l'emprise grandissante du sentiment de "sympathie" et des différentes formes morales et institutionnelles de l'altruisme, on assiste à un renversement de plus en plus accentué des conduites individuelles et sociales par rapport à ce que serait la poursuite pure et simple du fonctionnement sélectif antérieur : au lieu de l'élimination des moins aptes apparaît, avec la civilisation, le devoir d'assistance qui met en œuvre à leur endroit de multiples démarches de secours et de réhabilitation ; au lieu de l'extinction naturelle des malades et des infirmes, leur sauvegarde par la mobilisation de technologies et de savoirs (hygiène, médecine, techniques du corps) visant à la réduction et à la compensation des déficits organiques ; au lieu de l'acceptation des conséquences destructrices des hiérarchies naturelles de la force, du nombre et de l'aptitude vitale, un interventionnisme rééquilibrateur qui s'oppose à la disqualification sociale.

Par le biais des instincts sociaux, la sélection naturelle, sans "saut" ni rupture, a ainsi sélectionné son contraire, soit : un ensemble normé, et en extension, de comportements sociaux anti-éliminatoires – donc anti-sélectifs au sens que revêt le terme de sélection dans la théorie développée par *L'Origine des espèces* –, ainsi, corrélativement, qu'une éthique anti-sélectionniste (= anti-éliminatoire) traduite en principes, en règles de conduite et en lois. L'émergence progressive de la morale apparaît donc comme un phénomène indissociable de l'évolution, et c'est là une suite normale du matérialisme de Darwin et de l'inévitable extension de la théorie de la sélection naturelle à l'explication du devenir des sociétés humaines.

[...] L'opération réversible est ainsi ce qui fonde la justesse finale de la distinction entre nature et culture, en évitant le piège d'une "rupture" magiquement installée entre ses deux termes : la continuité évolutive, à travers cette opération de renversement progressif liée au développement (lui-même sélectionné) des instincts sociaux, produit de cette manière non pas une rupture effective, mais un effet de rupture qui provient de ce que la sélection naturelle s'est trouvée, dans le cours de sa propre évolution, soumise elle-même à sa propre loi – sa forme nouvellement sélectionnée, qui favorise la protection des "faibles", l'emportant, parce qu'avantageuse, sur sa forme ancienne, qui privilégiait leur élimination. L'avantage nouveau n'est plus alors d'ordre biologique : il est devenu social. (Tort, 1996)

Cette théorie de l'évolution humaine par la sélection naturelle de son instinct civilisationnel vient étoffer notre approche de la notion de travail. L'humanisation ne résulte pas seulement d'un mouvement intérieur automatique, instinctif et inconscient. Elle s'origine et va se prolonger dans les interactions entre un ou plusieurs adultes tutélaires aimants et un bébé qui s'attache affectivement à ces figures maternantes qui satisfont ses besoins vitaux. Les humains s'humanisent activement. Ils y

participent. Ils y travaillent. Autrement dit, l'Homme est porté par un instinct civilisationnel qu'il s'approprie en le cultivant, en se cultivant, notamment durant cette exceptionnellement longue période de dépendance que constitue l'enfance, nommée néoténie humaine. Période sociale durant laquelle les humains apprennent de leurs aînés à devenir autonomes.

Apprendre est un travail

Freinet, nous a fait comprendre qu'apprendre est un travail et particulièrement le travail de l'enfance. Dans *L'éducation du travail* (Freinet, 1978) publié pour la première fois en 1946, Freinet ausculte le sens du travail humain. Il affirme que le travail occupe une place centrale chez l'enfant dès sa naissance. L'enfant est déjà au travail malgré lui dans la matière de son corps qui agit à le constituer. D'abord en symbiose avec sa mère qui l'héberge dans son giron, puis dépendant d'elle, des adultes nourriciers et des éducateurs. Durant sa vie entière, qu'il le veuille ou non, le sujet humain est au travail. Il évolue, il mûrit, il vieillit. Comme tous les êtres vivants, l'humain est doué d'une capacité adaptative d'origine biologique. Ce sont la perméabilité à l'expérience et le travail de mémorisation des expériences passées individuelles et collectives qui ont permis l'évolution de l'humanité. Dans la dynamique que constitue la vie, le travail participe de l'individuation, ce processus par lequel le sujet s'élabore dans une construction culturelle, ce phénomène à travers lequel il essaie d'avoir prise sur son devenir en agissant avec conscience.

Que l'un des principaux ouvrages de Freinet s'intitule *L'éducation du travail* n'est pas fortuit car, pour reprendre la formule de Bernard Friot¹, sa pédagogie est le "déjà-là" de l'école d'une société émancipatrice. En soi, le travail est par excellence l'acte grâce auquel le sujet se libère de ses aliénations et déploie ses potentialités. Un travail librement choisi offre aux humains le moyen de prendre en main leur destinée pour le bien de l'humanité. Par son travail, l'enfant appréhende le monde et devient un adulte autonome et responsable. Il gagne en indépendance vis à vis des adultes qui l'accompagnent depuis sa naissance et apprend à discerner en raisonnant. Pour Freinet, les enfants, qui sont de même nature que les adultes, se développent et s'émancipent grâce à un "travail-vrai" c'est à dire un travail dans lequel ils s'engagent volontairement et qui contribue à leur équilibre en fonction de leurs besoins physiques, psychiques et intellectuels. Ce travail participe du développement harmonieux des individus dans un groupe coopératif. Il concourt à entretenir leur santé mentale grâce l'expression de soi et à la création.

Le travail, c'est l'épreuve par laquelle devient miel le nectar encore impur de la connaissance ; c'est l'effort d'assimilation de l'expérience au processus vital dans toute

1 <https://www.youtube.com/watch?v=ZrKCVncm-rI&t=2449s>

sa complexité, et pas seulement matérielle, morale, sociale, mais intellectuelle aussi. C'est le deuxième acte de la pièce dont l'école a monté le premier acte ; c'est comme l'achèvement d'une solide construction. (Freinet, 1978)

Quand l'école traditionnelle se satisfait de programmer un socle de connaissances intellectuelles à transmettre aux élèves, elle omet de parachever sa mission qui devrait consister à offrir à chaque enfant la possibilité de métaboliser les connaissances scolaires pour les intégrer à leur vie. En les travaillant, les enfants devraient assimiler les connaissances extérieures en savoirs et savoir-faire personnels.

Ce qui suscite et oriente les pensées des hommes, ce qui justifie leur comportement individuel et social, c'est le travail dans tout ce qu'il a aujourd'hui de complexe et de socialement organisé, le travail, moteur essentiel, élément de progrès et de dignité, symbole de paix et de fraternité. (Freinet, 1978, p. 112)

La motivation à travailler est portée par le désir et le plaisir. Le plaisir de faire et le désir de réaliser ou de progresser. « Ce n'est pas en obligeant l'enfant à faire des actes qu'il ne comprend pas, pour lesquels il ne se sent aucun attrait, qu'on l'habitue à vouloir avec force et décision » (Freinet, 1978, p. 112). En pédagogie Freinet, dès les petites classes, l'éducateur focalise son attention sur l'organisation du travail des enfants. Un travail en accord avec leurs besoins et leurs possibles investissements. On n'apprend pas exclusivement sur des supports artificiels spécialement conçus par les éditeurs de manuels scolaires. La classe est poreuse au monde extérieur. Elle étudie la nature, les champs, la ville, les gens et leurs techniques. Elle les observe, les interroge, mène ses enquêtes. Elle les amène en classe pour les analyser et en tirer des connaissances synthétiques. A chaque instant et systématiquement chaque matin, les enfants sont invités à dire et à montrer des objets, des gestes et des paroles issus de leur environnement social. En les partageant, ils enrichissent les connaissances de leurs pairs dont l'attention et l'intérêt est source de gratification pour chacun quelles que soient ses origines. La vie et le travail se confondent : « Ce qu'il faut, ce n'est pas apprendre à vouloir mais apprendre à vivre. » (Freinet, 1978, p. 95). Les éducateurs ne se privent pas pour autant d'alimenter la classe d'apports culturels adéquats.

Organisons le travail pour que, de bonne heure, l'enfant se familiarise avec ses obligations, mais en ressente aussi les satisfactions incomparables ; qu'il centre graduellement sa vie sur cette nécessité fonctionnelle ; que sa nature se l'incorpore, à tel point que, malgré les sollicitations, les perversions, les illusoires jouissances que la civilisation lui offrira, il revienne toujours, après ses erreurs, à la seule activité nourricière et salvatrice ; Le TRAVAIL. (Freinet, 1978, p. 205)

Depuis leur naissance, les enfants apprennent par identification, par imitation, manipulation et entraînement. Dès qu'ils mettent les pieds à l'école, ils s'emparent d'un jouet, d'un outil, d'un matériau en observant leurs pairs, en communiquant avec eux. Reste à l'éducateur à être attentif pour cueillir et semer dans le groupe cette propension à l'action et à l'échange pour qu'elle fructifie en chacun. A ce stade, il importe que l'éducateur transmette des méthodes de travail plutôt que des connaissances abstraites. Dans la saturation médiatique actuelle, les informations pullulent. Sélectionner les informations nécessaires est l'un des moteurs de l'apprentissage par l'observation et la lecture de schémas puis de textes techniques. L'éducation doit se fixer pour objectif d'entraîner les enfants à identifier et à récolter celles qu'ils recherchent au moment opportun. Corrélativement, pour être efficace et aller à l'essentiel, cette quête, ces lectures doivent s'effectuer en toute conscience, c'est à dire en aiguisant et en cultivant le sens critique des lecteurs-enquêteurs.

L'Éducation du travail est un récit allégorique, le berger Mathieu et ses références rurales sont marqués par leur époque. Le couple d'instituteurs et les travers du monde enseignant qu'ils incarnent aussi. Ils révèlent des problématiques du milieu du XX^{ème} siècle encore marqué par la dichotomie ville – campagne et une école républicaine suspendue au dogme positiviste. Aujourd'hui même dans notre Provence, je ne suis pas certain que l'on choisirait encore un berger pour incarner un personnage plein de bon sens, riche d'une vaste expérience des choses de la nature et rebouteux de surcroît. On n'en trouve plus que parmi les santons de nos crèches. Certains contemporains urbains à tendance néo-rustique pourraient paraître tout aussi crédibles. Cependant, cette œuvre de Freinet demeure un fonds inépuisable où peuvent venir se ressourcer les éducateurs du XXI^{ème} siècle s'ils veulent s'assurer de maintenir le cap.

Freinet propose de conjuguer tradition ancestrale, tendance naturelle de l'humain et projet politique accordant une place prépondérante au travailleur en tant qu'acteur de son émancipation, de sa réalisation et, par conséquent, acteur de transformations sociales radicales. A travers des paraboles et à l'aide de métaphores, Freinet dénonce les artifices de la culture moderne qui auraient tendance à nier une culture ancestrale, une culture du bon sens dont auraient été encore détenteurs, au milieu du XX^{ème} siècle, des personnages simples et entiers comme le berger Mathieu. A travers une longue série d'entretiens, le lecteur est invité à méditer sur les failles du modernisme. Par son discours convainquant, Mathieu parvient à ramener monsieur et madame Long vers « les sources qui ne sont que d'eau fraîche et claire, mais dont l'approche reste comme une bénédiction. » (Freinet, 1978, p. 7). Progressivement, Freinet-Mathieu nous amène sur le terrain de l'enseignement, qui, à l'image de l'agriculture intensive, voue une confiance aveugle au progrès sans en mesurer les impacts négatifs. L'agriculture intensive, la médecine occidentale et la pédagogie traditionnelle servent, tour à tour, de support à la critique de la fausse culture qui cache

« la splendeur des riches végétations humaines » (Idem p. 17). Mathieu recommande de protéger l'enfance et la jeunesse, seules « capables de monter hardiment vers les sommets » (Ibid. p. 19). Il conseille de retrouver les gestes ancestraux. L'urbanité et le rationalisme ont éloigné les individus du contact avec les éléments et la vie rustique. Ils en ont perdu une certaine culture intuitive faite de bon sens. Conscient des difficultés de vie dont souffraient les hommes par le passé (famine, manque d'hygiène, obscurantisme et oppression religieuse et politique), Mathieu reconnaît les progrès permis par la culture des Lumières. Il n'en demeure pas moins critique, reprochant aux conquêtes de la science dans le domaine mécanique et bureaucratique de faire illusion. Il accuse les gouvernants d'utiliser l'école pour imposer une fausse culture nivelant par le bas les habitudes d'alimentation, de travail, de jeu. Un hiatus s'est instauré dans le processus d'évolution et l'organisme individuel et social. « La culture populaire d'autrefois était conditionnée par des modes de penser, par un jeu original de l'intelligence humaine qui avaient leurs vertus et leur valeur, et qui méritaient mieux que le dédain dont elles ont été victimes.» (Ibid. p 49). La pédagogie traditionnelle est accusée de servir cette culture néfaste :

Elle coupe l'arbre de ses racines, l'isole du sol qui le nourrit. Il nous faut retrouver la sève.[...] Elle arrache l'enfant à sa famille, à son milieu, à la tradition qui l'a couvé, à l'air natal qui l'a baigné, à la pensée et à l'amour qui l'ont nourri, aux travaux et aux jeux qui ont été ses précieuses expériences, pour le transporter d'autorité dans ce milieu si différent qu'est l'école, rationnel, formel et froid, comme la science dont elle voudrait être le temple. (Ibid. pp. 56-57)

La méthode d'enseignement traditionnelle transmet des connaissances dont les enfants ignorent l'utilité et qui restent souvent spécifiquement scolaires. Freinet dénonce une forme de gavage de notions juxtaposées dont même les maîtres ignorent les rapports intimes. Il estime que ces pratiques héritées de la tradition religieuse ne laissent pas aux élèves la possibilité de réfléchir, de juger, de choisir de décider mais qu'elles ont pour objectif « d'initier à certaines pratiques, de posséder une technique, de connaître des mots et des incantations ». (ibid, p. 82) Freinet, par la bouche de Mathieu, reproche aux enseignants contemporains de ne pas parvenir à se dégager de ces méthodes anciennes qui « concourent diaboliquement, au contraire, à l'annihilation progressive des facultés de compréhension, de jugement et de critique des nouvelles générations. La société – et l'école à sa dévotion – asservissent de plus en plus, et absorbent les individus, mais non sans les avoir au préalable rendus amorphes et sans défense.» (Ibid, p. 86) « Et malheureusement, cette folie d'acquisition "capitaliste" illogique, irrationnelle et désordonnée ne produit pas ses ravages qu'à l'école. » (Ibid, p. 87)

Cette orientation déplorable n'est d'ailleurs que la conséquence des conceptions sociales dominantes – et c'est ce qui rend d'autant plus difficile notre réaction à ses méfaits. Elle est le pendant du fameux : « Enrichissez -vous ! » qui allait marquer un siècle de notre histoire, le reflet inévitable des théories et des pratiques capitalistes qui devaient aboutir à l'accumulation insensée, jusqu'au chaos et à la catastrophe, des matières premières et des moyens de production. Cette justification historique atténue certes vos responsabilités, mais le devoir de ceux qui voient n'est-il pas d'avertir du danger mortel avant qu'il soit trop tard et de frayer la voie aux derniers sursauts de bon sens et d'humanité ? (Ibid, p. 87).

Freinet reproche à la société capitaliste de donner du travail une vision négative. Plus récemment, Franck Lebas (2018), se référant à André Eskénazi (2008) avançait même qu'une "démarche purement idéologique " avait fait suivre au mot "travail" un faux parcours étymologique. « En effet, le passage du latin *tripalium* à l'ancien français *travaillier*, proche ancêtre du verbe moderne travailler, via un verbe hypothétique *tripaliare*, est hautement improbable. » (Lebas, 2018) Pour Franck Lebas, "travailler" s'est formé sur une base lexicale exprimant un mouvement (préfixe latin trans-qui exprime un principe de passage d'un état vers un autre). « Le verbe *trabulare* pourrait donc être le chaînon manquant, de façon bien plus convaincante qu'un *tripaliare* issu de l'instrument de torture.

Reste à intégrer l'usage très particulier du travail d'enfant, qui désigne, depuis le moyen-âge, la phase de l'accouchement. S'agit-il d'exprimer la souffrance qu'endurent les femmes lors de l'accouchement, comme y insistent les tenants de l'étymon *tripalium* ? S'agit-il d'une métaphore (plus que douteuse) des entraves appliquées aux animaux ? Ou bien s'agit-il de désigner le fait de faire « passer » l'enfant vers l'extérieur, au prix d'une résistance et de nombreux efforts, comme pourrait l'indiquer l'étude de *trabajar* ? La question peut enfin être posée en ces termes, mais il sera sans doute difficile d'y répondre, tant les enjeux idéologiques ont été déployés autour de cet événement particulier, principalement par la chrétienté, rendant inextricables les enjeux discursifs eux-mêmes. Nous pouvons néanmoins affirmer que les entreprises idéologiques autour du concept de travail ne peuvent plus légitimement être alimentées par l'hypothèse d'un lien étymologique entre le terme travail et le nom d'un instrument de torture. Au contraire, on peut déployer l'idée d'une association entre travailler et «viser un but, nécessitant de surmonter des résistances », non pas comme un nouveau talisman prenant la place du *tripalium*, mais comme fil conducteur de l'histoire des métiers et des activités humaines. Les perspectives idéologiques sont tout autres, et bien plus radieuses que le discours stigmatisant auquel nous avons été habitués. (Lebas, 2018)

Le sens du travail scolaire

Dans une acception aux antipodes de celle d'un labeur aliénant et prolétarisé le travail humain commence dans la spontanéité des premières imitations du bébé en interaction avec les personnes qui l'environnent et en prennent soin. Le travail scolaire doit s'inscrire dans cette continuité. S'il nécessite des efforts, ils ne sont pas toujours pénibles, ils peuvent même inspirer une jubilation certaine, particulièrement quand le sujet est capable de différer son plaisir parce qu'il sait sa récompense ultérieure dans le surpassement de soi. Voilà l'une des raisons pour lesquelles il importe d'amortir au mieux la transition entre l'univers familial et le monde de l'école. Les apprentissages scolaires peuvent sembler aussi naturels que ceux réalisés en famille pour peu que l'on ait su préserver et entretenir le désir d'investissement des enfants dans les connaissances.

A l'école maternelle, le passage entre jeu et travail est brouillé. On joue à travailler, on travaille en jouant. Les concepts s'entremêlent. A trois ans, tout est découverte. Parler à un pair, rire avec lui, sauter sur un seul pied, construire un circuit, tourner les pages d'un livre. Chaque action est à la fois jeu et apprentissage donc travail sans le savoir, sans l'éprouver comme pénible. Plus tard, si la transition se fait en douceur, l'attrait pour les savoirs ne devrait pas faiblir. Les chiffres et les lettres naissent du dessin, résoudre des problèmes de partage de gâteaux ou de billes amène au calcul, les connaissances scientifiques viennent satisfaire une curiosité naturelle. Comment peut-on s'ennuyer à l'école ? Quand le travail d'éduquer est un métier, est-il si compliqué de relever le défi que chacun passe à l'école une journée qui vaut la peine d'être vécue ? La vie est naturellement accidentée et éphémère, comment l'école peut-elle se permettre de la négliger, de ne pas mesurer l'importance de chaque instant comme si chaque vie n'était pas singulière et légitime ?

Dès la petite enfance, l'être doit sa survie, d'une part, à l'assistance de la personne nourricière, généralement sa mère, et d'autre part, grâce à sa capacité spontanée à se préserver par un instinct de sauvegarde dont il n'a qu'une conscience et une maîtrise partielle. Arrivent en petite section des enfants qui refusent d'aller aux toilettes pour ne pas s'exposer dans un environnement inhabituel, d'autres qui ne quittent ni leur tétine ni leur doudou, fétiches protecteurs, d'autres encore qui passent plus de la moitié de l'année scolaire dans un mutisme complet comme s'ils craignaient de prêter le flanc à une supposée menace extérieure en ouvrant l'un de leurs orifices, la bouche, et en proférant des mots rassemblés en idées qui rendraient leur âme accessible de l'extérieur. Même si ces cas sont courants, ils demeurent minoritaires. En quelques semaines, quelques jours, quelques heures, la plupart des enfants s'habituent à ce nouvel environnement et semblent y évoluer en confiance. Quant aux pleurs que versent trois ou quatre enfants, majoritairement des garçons, durant les premiers jours de septembre à leur arrivée en classe, ils sont une démonstration renouvelée de leur attachement à l'être aimé au moment de s'en séparer. Il est probable aussi que ces larmes expriment inconsciemment la réserve des enfants vis-à-vis du monde scolaire comme une façon de

garder la maîtrise temporelle de leur adhésion progressive à cet univers étrange dans lequel ils préfèrent entrer à leur rythme propre.

La confiance des enfants envers l'univers scolaire est la clé de l'éducation car elle influe sur la vivacité avec laquelle ceux-ci s'inscrivent dans leur scolarité. La confiance des enfants se conquiert en leur assurant reconnaissance et sécurité. Chacun doit être rassuré quant à la place reconnue qu'il occupe dans la sérénité d'un groupe respectueux. Il est indispensable de consacrer les premiers jours de classe à l'instauration d'une atmosphère de confiance. Un observateur extérieur peu averti pourrait avoir l'impression que rien d'important ne se passe durant cette période pendant laquelle, en vérité, s'opèrent d'intenses repérages. C'est une phase d'assimilation d'une multiplicité de paramètres. Chaque enfant, de son point de vue, avec les moyens et la stratégie dont il dispose, évalue les potentialités de ce nouvel espace de travail et de jeu et s'accorde avec la population qui l'occupe, enfants et adultes. En vivant, en évoluant dans l'espace confiné de la classe et dans les autres lieux de l'école, cour de récréation, réfectoire et bibliothèque, les enfants en intègrent progressivement les rituels et les règles. Les petits qui découvrent pour la première fois leur classe se mettent peu à peu au travail entraînés par ceux qui ont déjà passé un an dans la classe. Ils se mettent au diapason. Ils les suivent. Ils les imitent, ils s'emparent du matériel mis à leur disposition par les adultes qui lancent progressivement quelques ateliers. Ils s'imprègnent peu à peu de la temporalité de l'école rythmée par ses récréations, le temps du repas, celui du repos et le moment de rentrer chez soi. Quant aux éducateurs aux tâches distinctes, enseignants et ATSEM, s'ils veulent conduire un projet éducatif pertinent et harmonieux, amassent et partagent informations et observations éclairantes concernant les enfants, leur personnalité, leurs goûts, leurs tendances, leur socialité.

Si apprendre est le travail de l'enfant, pour le mener à bien, il doit baisser la garde, accepter d'agir parmi les autres, enfants et adultes, accepter leur regard, leurs critiques constructives qui aident à progresser et augmente ses capacités à vivre. Un enfant de trois ou quatre ans qui "ne travaille pas" est un enfant qui passe par une phase régressive ou qui est malade. S'il est allongé par terre à rêvasser, comme plongé dans son monde, à faire rouler mécaniquement d'avant en arrière une voiture miniature, contre toute apparence, il est en train de travailler. Il a le droit, il doit en passer par ce cheminement. Bien sûr, les éducateurs sont là pour l'accompagner, le stimuler pour qu'il ne reste pas figé dans ce geste, cette posture. Si l'automobile en jouet devient une fixation, et cela peut arriver, j'en témoigne, alors, elle est le symptôme d'un traumatisme dont est porteur l'enfant. Condamner le symptôme revient à une forme de dressage, en chercher l'origine, aider l'enfant à se déporter par rapport à cette obsession relève d'une véritable éducation.

J'insiste vivement sur l'absence totale, dans nos classes, des fameux exercices graphiques : points et traits alternés, ridicules fumées de train, lignes d'herbes penchées sous le vent, etc... Leur emploi qui permettait aux institutrices d'aligner de "beaux" cahiers soignés, tous les mêmes, nous paraît une aberration qui coupe les ailes à toute imagination enfantine et inscrit la conduite des enfants dans une pure mécanique.
(Porquet, 1983)

Le pédagogue Freinet semble ramer systématiquement à contre-courant, comme s'il prenait un plaisir pervers à mettre en valeur l'exact opposé des pratiques traditionnelles. De notre point de vue, c'est l'enseignement traditionnel qui marche sur la tête. Si nous prenons l'exemple du graphisme, permettre aux élèves de petite section de gribouiller autant que nécessaire est primordial. Il est intéressant d'observer l'évolution des gribouillis d'un enfant de cet âge-là. On constate une évolution grâce à la maturation et à l'entraînement quotidien. Le trait en zig-gaz devient feu d'artifice, puis boucles, quand soudain éclot une tête, un chiffre ou une lettre. Cela peut prendre une année. Mais le travail est rigoureux, l'éducateur est à côté pour s'en assurer. Le dessin libre est un exercice naturel qui permet à l'enfant, crayon en main, d'acquérir une maîtrise du geste et de la représentation symbolique. L'école traditionnelle n'a que faire de ce travail naturel à l'enfant qui suit le processus du tâtonnement expérimental, elle s'acharne à imposer des exercices dirigés par des consignes dès l'âge de trois ans. Ce qui vient de l'enfant, ce graphisme libre, l'école l'ignore, elle refuse de le reconnaître à sa juste valeur. En classe, les dessins libres sont autorisés à des moments qui ne comptent pas, "des ateliers de délestage" selon l'expression consacrée par l'institution. Ces précieux dessins finissent froissés au fond du casier ou du cartable jusqu'à épuisement de l'enfant, qui voyant le peu d'intérêt qu'on leur accorde, renonce un jour à les produire.

La pédagogie Freinet est une pédagogie du sens. Elle prend au sérieux le sens des actes et des paroles des enfants. Elle tente de leur en révéler toute la puissance. Elle pousse les enfants à respecter l'expression du sens du travail des autres. Elle les incite à investir de sens tous les langages possibles. Donner la parole aux enfants en sciences, à l'écrit ou en art, pour qu'ils construisent librement leurs savoirs à travers leurs hypothèses confrontées, mêlées, enrichies de celles de leurs camarades, est un gage de leur engagement dans ces disciplines, une quête de leur motivation. De surcroît, nous savons cette expression personnelle potentiellement émancipatrice car elle permet à chacun d'extérioriser ce qui lui pèse sur le cœur ou sur la conscience.

Dans son constant effort de vulgarisation de la psychanalyse freudienne, Françoise Dolto écrivait que « la nullité scolaire, c'est l'interdiction de se servir de ses pulsions sublimées orales et anales, comme nous disons dans notre jargon, c'est à dire prendre et donner : prendre des éléments, rendre des éléments. C'est digestif. C'est une sublimation d'un métabolisme digestif qui se fait

d'une façon symbolique dans le mental qui, en ordre chez l'enfant, se traduit par "réussir à l'école".» (Dolto, 1987, pp. 21-22). L'investissement dans le travail a donc, à l'évidence, une dimension psycho-affective. L'éducateur ne peut en faire fi, particulièrement chez les tout-petits. Tout comme il doit tenir compte de leurs besoins de mouvements. Éduquer, c'est se placer sur le terrain de la complexité des sujets et accepter l'impossibilité d'une maîtrise *a priori* de l'ensemble des paramètres constitutifs de chacun et ceux à l'œuvre dans les interactions au sein du groupe. Pour pouvoir éduquer, l'adulte aussi doit apprendre à lâcher prise, convenir qu'il ne peut tout contrôler, tout diriger, tout pré-digérer. Il doit délibérément s'inscrire dans la dynamique de la ruche-classe pour y apporter sa contribution. Il doit être assuré du but à atteindre : permettre à chacun de déployer au mieux ses potentialités. Mais il ignore, à l'avance, les étapes qui ponctueront ce cheminement et les voies par lesquelles chacun passera.

Dolto déplore donc que l'école primaire soit souvent digestive :

Hélas, cela pourrait déjà, à partir de l'âge de sept ou huit ans être génital, c'est à dire rencontre de deux esprits portant un fruit. Ce qui n'est pas du tout la même chose que d'avalier et de rendre un devoir vomi ou déféqué, et bien souligné en rouge, en vert, en tout ce qu'il faut pour que le professeur soit content, comme on fait un beau caca pour la maman quand on est petit.

Mais il n'en reste rien, simplement qu'il y a du savoir, mais il n'y a pas de connaissance. La connaissance, c'est d'ordre génital, et le savoir, c'est d'ordre oral, anal. [...]

La sixième, cinquième, c'est une chute totale si on ne peut pas arriver au niveau de la connaissance, et qu'il faut rester au niveau de avalier et rendre un devoir pour quelqu'un qui l'attend, mais pas pour le plaisir de connaître et de faire ce qu'on peut quant à ses leçons et ses devoirs. Mais ce n'est pas cela qui est important, c'est la connaissance que l'on prend d'une discipline qui intéresse, et qu'un maître ou une maîtresse rend accessible. (Dolto, 1987, pp. 22-23)

Conclusion : l'humain, un être en devenir par le travail

Selon l'INSEE, en 2021, notre pays comptait 87,4 % de salariés. C'est l'une des multiples facettes du travail. Les adultes, sauf exception, doivent travailler pour subvenir à leurs besoins. Ceux qui exercent une profession dont ils tirent satisfaction sont chanceux car le métier accapare un temps majeur de la vie active. Les enfants ont un contact moins direct que par le passé avec la réalité du labeur de leurs parents mais l'impérative absence de ces derniers pris par leur ailleurs professionnel imprime très tôt chez l'enfant l'importance du travail dans la vie humaine. Ceci dit, la notion de travail ne peut être réduite à la seule activité salariée souvent synonyme d'aliénation par la contrainte à la marchandisation de sa force de travail. Dans sa dimension phylogénétique, le travail consiste en un agir civilisationnel. Longtemps, homo faber s'est ingénié à soustraire

l'humanité des nécessités dont dépend sa survie. En cela, l'outil, la parole et la mémoire, qui conservent en transmettant les traces des expériences passées, ont joué un rôle capital. Selon le philosophe Lucien Sève (2014), l'outil est créé et perfectionné par l'humain pour faciliter la transformation de la matière et produire des biens utiles à son existence. Le développement de l'humanité est traversé par ce phénomène sans précédent animal, celui de la production des moyens de subsistance qui s'est traduit par une activité productive créatrice d'objets. L'outil a permis de perfectionner le travail. Loin d'être abandonné au hasard comme ces instruments occasionnellement utilisés par certains animaux, l'outil est transmis de génération en génération avec la série des gestes qu'il suppose. Il est un objet utile finalisé et sophistiqué, conservé entre deux usages et fabriqué dans le cadre de la division sociale du travail. L'organisation sociale du travail a permis à l'humanité de mémoriser, de divulguer et donc de faire évoluer les techniques de fabrication. L'outil est de l'ordre de la culture. Par extension métaphorique, pour une société, tout ce qui est de l'ordre des moyens peut être considéré comme outil, qu'il s'agisse de production matérielle, gestuelle ou intellectuelle. Toutes les institutions, tous les instruments de pensée (langues, paroles, concepts) sont de l'ordre des outils. L'être humain n'est donc pas seulement une donnée biologique, il se réalise par un devenir humain en s'appropriant le monde humain extérieur, en le faisant sien, en l'incorporant par le travail.

D'un point de vue ontogénétique, le lent développement de l'enfant pour devenir un adulte autonome s'initie dès sa naissance et même au cours de sa vie intra-utérine par une assimilation inconsciente de données sociales, civilisationnelles. Un travail certain est intrinsèque à l'humain. Malgré lui, mais cela ne se fait pas sans lui, ni en dehors de lui, le bébé apprend. Il apprend à parler parce qu'il est en interaction avec un être cher et parce qu'il en éprouve une forte motivation pour être en accord avec ceux auxquels il souhaite s'adresser distinctement. Comme pédagogues, c'est cette motivation du sujet que nous aimerions cultiver à l'école pour l'ensemble des apprentissages. Rechercher la motivation, c'est admettre la participation indispensable du désir dans l'acquisition de savoirs par l'enfant. La seule acception possible au travail de l'enfant est celle qui contribue à son émancipation à la conquête de sa liberté.

Bonne pensée du matin

A quatre heures du matin, l'été,
Le sommeil d'amour dure encore.
Sous les bosquets l'aube évapore
L'odeur du soir fêté.
Mais là-bas dans l'immense chantier
Vers le soleil des Hespérides,
En bras de chemise, les charpentiers
Déjà s'agitent.
Dans leur désert de mousse, tranquilles,
Ils préparent les lambris précieux
Où la richesse de la ville
Rira sous de faux cieux.
Ah ! pour ces Ouvriers charmants
Sujets d'un roi de Babylone,
Vénus ! laisse un peu les Amants,
Dont l'âme est en couronne.
Ô Reine des Bergers !
Porte aux travailleurs l'eau-de-vie,
Pour que leurs forces soient en paix
En attendant le bain dans la mer, à midi.

Arthur Rimbaud

Merci à Marc, Philippe et Sandra pour leur soutien et leurs corrections.

Bibliographie

Alternatives Économiques

<https://www.alternatives-economiques.fr/dictionnaire/definition/97674>

Darwin, C. (2012), *La Filiation de l'Homme et la sélection liée au sexe*, Genève, Slatkine, (Première publication : 1871).

Dolto, F. (1987), *Tout est langage*, Le livre de poche.

Eskénazi, A. (2008), *Romania, L'étymologie du mot travail*, tome 126, n°3-4, pp. 296-372.

Freinet, C. (1978). *L'éducation du travail*. Delachaux et Niestlé. (Oeuvre originale publiée en 1947).

Friot, B. (2023), *Entretien*, Reporterre.

Friot, B. (2017), *En finir avec les luttes défensives*, Le Monde diplomatique, Novembre 2017,

<https://reporterre.net/Bernard-Friot-Avec-une-retraite-a-50-ans-plus-besoin-de-quemander-son-salaire>

Gras, O. (2017), « Karl Marx, *Le travail et l'émancipation* », *Lectures* [En ligne],

<http://journals.openedition.org/lectures/23739> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.23739>

Lebas, F. (2018), *L'arnaque de l'étymologie du mot travail*, n°1, p. 123-127. fffhal-02314417

Marx, K. (1846), *L'idéologie allemande*, dans Œuvres complètes, tome III, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1982, p. 1087-1325.

Marx, K. (1867), *Le Capital, Le processus d'ensemble du capital*, in Œuvres, tome II. *Économie*, II, Bibliothèque de la Pléiade. Gallimard.

Porquet, M. (1983), *Le temps de vivre ensemble, Sur les pas de Freinet*. Brud Nevez.

Quiniou, Y. (2016), *"Qu'est-ce que le matérialisme?"*, le grand livre de Patrick Tort, Billet de blog, Médiapart.

<https://blogs.mediapart.fr/yvon-quiniou/blog/211016/quest-ce-que-le-materialisme-le-grand-livre-de-patrick-tort>

Rimbaud, A. (1872), *Derniers vers*.

[https://fr.wikisource.org/wiki/Derniers_vers_\(Rimbaud\)/Bonne_pens%C3%A9e_du_matin](https://fr.wikisource.org/wiki/Derniers_vers_(Rimbaud)/Bonne_pens%C3%A9e_du_matin)

Sève, L.(2014), Entretien, EPS et Société.

<https://www.youtube.com/watch?v=FHV2rtEah9A>

Tort, P. (2016), *Qu'est ce que le matérialisme ? Introduction à l'analyse des complexes discursifs*, Belin.

Tort, P. (2019), *L'intelligence des limites*, Entretien, Librairie Tropicque.

<https://www.youtube.com/watch?v=kOSq3Cn7-gs&t=1442s>

Tort, P. (2008), *L'effet Darwin - Sélection naturelle et naissance de la civilisation*, Seuil.

<http://reparti.free.fr > tort2008>

Tort, P. (1996), *Effet réversif de l'évolution*, in *Dictionnaire du darwinisme et de l'évolution*, PUF, vol. I, p. 1334-1335.