



HAL
open science

L'école au temps du corona Quelques praticiens de pédagogie Freinet face à la pandémie du coronavirus en France

Olivier Francomme, Pierre Johan Laffitte

► To cite this version:

Olivier Francomme, Pierre Johan Laffitte. L'école au temps du corona Quelques praticiens de pédagogie Freinet face à la pandémie du coronavirus en France. Recherches & éducations, 2020, <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/10528>. hal-03893014

HAL Id: hal-03893014

<https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-03893014>

Submitted on 10 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

L'école au temps du corona

Quelques praticiens de pédagogie Freinet face à la pandémie du coronavirus en France

Olivier Francomme, INSPE de l'Université de Picardie-Jules Verne, laboratoire Experice,
Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Pierre Johan Laffitte, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Experice

<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/10528>

Résumé : La pandémie de la COVID19, dont les effets sont loin d'être tous analysés, est un analyseur de notre système éducatif. Le présent article propose des hypothèses et orientations générales en vue d'une étude des pratiques de pédagogies coopératives, essentiellement la pédagogie Freinet, en temps de confinement. Participer de la culture d'une classe coopérative, maintenant ou dans le passé, a-t-il un effet sur la résilience, psychique et sociale, des sujets et leur environnement ? Un corpus de productions collectives et individuelles, scolaires et familiales est déjà identifiable ; on repérera ici les perspectives de cohérence éducative, anthropologique et thérapeutique de ce champ de praxis pédagogiques. L'étayage praxique noue coopération, travail, langage et culture, nouage qu'on observera à l'échelle de la classe, des outils (correspondance et journal), et dans la traversée du confinement par une ancienne élève de classe coopérative.

Mots-clés : pédagogie Freinet, coopération, pandémie, confinement, résilience.

Abstract : COVID19 pandemic, the effects of which are far from being analyzed, acts as an analyzer of our educative system. Our paper aims at proposing general hypothesis and orientations for a study on the field of practice stemming from cooperative pedagogies, mainly "pedagogy Freinet", in the time of confinement. Does the fact of being or having been a subject within the culture of a cooperative class begets a resilient aptitude, both psychically and socially, for a young person and his or her environment? A corpus of productions, both collective and individual, from school or families background, is already constituted. Here, we will sketch the perspectives of educational, anthropological and therapeutic coherence of such a field of pedagogical praxis. Subjects' upholding by praxis links together cooperation, work, language and culture: such a link will be observed at the various scales of class, tool (exchange and diaries) and the life in confinement by an ex-pupil of a cooperative class.

Keywords : Freinet pedagogy, cooperation, pandemic, confinement, resilience.

• **Position. De la continuité et de l'ordinaire en pédagogie**

Durant le confinement, le syntagme de *continuité pédagogique* a été employé de façon si « communicationnelle » qu'il s'est totalement démonétisé. De quelle continuité a-t-on parlé ? De celle d'un semblant managérial et médiatique de maîtrise, dont on a imposé au corps enseignant le mot d'ordre sans jamais donner les moyens d'une présence enseignante fidèle aux écoliers et leurs familles. Et les enseignants ont fait comme d'habitude : ce qu'ils pouvaient, en essayant de neutraliser l'effet plus ou moins sadisant des moyens de plus en plus maigres qui leur ont été octroyés à coup de recommandations expertes, reconnaissables à l'impossibilité de les appliquer en deux semaines, injonctions contradictoires relayées par une hiérarchie administrative depuis des années habituée à ce *management* qui, sous les dehors d'une union sacrée entre le (pseudo-)scientifique et l'entrepreneurial, acte un retour aux caporalismes réactionnaires, annulant de façon subtile (ou pas) toute liberté pédagogique, même marginale, au nom d'une efficacité indexée sur un cognitivisme *evidence-based*. Ne reste en guise de continuité qu'une évidence : la maltraitance non assumée des praticiens, adultes comme enfants. Le trait paraîtra forcé, mais son orientation, nullement.

Sous la chappe de plomb, en dessous des radars macrostructureaux, il est cependant une autre continuité : celle, précieuse, qui lie ces praticiens de la classe dans la permanence affective et concrète d'un circuit d'échanges, au sein d'un groupe qui, pour être atomisé spatialement, n'en cesse pas moins d'être présent dans le corps et l'esprit de l'enfant ou de l'adulte. Présent sous forme d'effets de discours,

une *culture* commune¹ portant chacun de ses sujets : des repères, des outils, de quoi tenir bon, même isolé, dans un *travail* qui conserve du sens. La classe, s'il s'agit d'un groupe véritable, est au travail aussi en dehors de ses murs, par-delà ses cadences quadrillées : une temporalité d'*existence* hors de l'espace établi, signe l'efficacité proprement pédagogique.

Pour cela, encore faut-il que ce travail ait été rendu possible *avant*. Car une épreuve « extraordinaire » est au fond avant tout révélatrice de l'ordinaire du milieu et du groupe qui doit l'affronter. Nous allons donc parler ici de ce qui s'est passé pour des enfants et leur famille liés à un milieu éducatif dont l'ordinaire se nomme « pédagogie coopérative », et plus précisément de « pédagogie Freinet ». Des classes outillent les enfants, ensemble et intimement, pour affronter les seuils dans leur grandissement, épreuves et victoires. En guise d'épreuve, le confinement s'est posé là (ses conséquences seront sans doute longues...). Les techniques coopératives, articulées aux outils de communication à distance, ont continué d'intégrer les enfants dans une pratique commune soutenant leur autonomie en les reliant à un circuit d'échanges qui continua d'exister sur le mode du « tâtonnement expérimental » (fondement de toute la pédagogie de Freinet), sens du précaire adapté à une situation de crise. Des outils et des méthodes éprouvés dans la vie ordinaire, dont la force d'inertie s'est avérée l'adjuvante peut-être la plus efficace de résistance face aux poussées angoissantes dans le confinement et ses aspects délétères : peur engendrée par les discours environnants (peur de mourir, peur de l'autre, incompréhensions, etc.) ; rupture du lien social, dont celui de la classe, des pairs, à peine rétablie par d'autres lieux et modalités ; repli sur soi et l'isolement relationnel (de l'amitié, de l'affection, etc.) ; règne quasi-total des apprentissages les plus formatés et réduits à de la communication télévisuelle ou ludique.

La matière renseignant les pratiques coopératives dans la période de (post-)confinement est consultable, et nourrit déjà une analyse par les pédagogues eux-mêmes². Une enquête conséquente doit être menée coopérativement : nous encourageons nos collègues, des classes ou d'ailleurs, à s'emparer de cette praxis qui est avant tout la leur. Nos propos se veulent indices et propositions de quelques pistes d'interprétation, au travers de quatre terrains où se déploie une telle présence pédagogique.

1. Permanences éducatives de la pédagogie Freinet en période de pandémie

Parmi les caractéristiques qui nous intéressent au regard de l'impact de la pandémie du coronavirus sur le système éducatif français, évoquons quelques principes de la pédagogie Freinet telle qu'elle est mise en œuvre par l'Icem (Institut coopératif de l'École Moderne³).

L'Icem se constitue en un ensemble de collectifs de recherche accueillant principalement des « praticiens-chercheurs » (Francomme, 2019), et, par l'entremise de ses groupes de travail, entretient de nombreux contacts structurés avec des réseaux « scientifiques » (institutions scientifiques, laboratoires, réseaux de chercheurs, universités, Grandes Écoles...), professionnels, de la société civile (associations de parents d'élèves, artistes, classes...). Ce mouvement est traversé par des approches éducatives variées (Bourgeois, 2005), qui coexistent grâce à une centration autour de valeurs communes, et un fonctionnement coopératif (Francomme, 2019, 221).

Historiquement, le mouvement de l'École Moderne a survécu à son créateur, ce qui est plutôt rare dans les mouvements pédagogiques. Non pas un meurtre du père, mais un deuil fait, assumé : de quoi ne

¹ Laffitte (2020).

² Notre article rend compte de plusieurs sources, en majorité disponibles sur les blogs de classes (françaises, grecques) les listes de diffusion de l'Icem (Institut coopératif de l'École Moderne) : listes nationales, secteurs International et Formation, etc.) ; nos correspondances avec collègues, élèves et parents, mais aussi entre équipes pédagogiques d'établissements coopératifs ou de groupes locaux. Les témoignages proviennent de classes de la maternelle jusqu'au lycée, et même jusqu'à l'université. D'autres sources sont d'une part les travaux de recherche-action d'O. Francomme avec des équipes éducatives, et divers entretiens menés durant la pandémie, et d'autre part des séminaires coopératifs (en pédagogie institutionnelle) de P.J. Laffitte, en particulier avec Aprene, centre de formation des Calandretas (écoles occitanes bilingues immersives) qui a fait réseau de plusieurs pistes fertiles, de pratique et d'analyses.

³ L'Icem, constitué en association depuis 1947 par le mouvement de pédagogie Freinet, a inspiré de nombreux mouvements nationaux, réunis dans la Fimem (Fédération internationale des mouvements de l'École moderne) (Francomme Olivier, (2009)). Le « mouvement Freinet » est décrit dans nombre de publications scientifiques internationales, et articles ou livres écrits par les compagnons de Célestin Freinet (notamment Michel Barré (1995, 1996)) ou des chercheurs extérieurs (notamment Victor Acker (2006) qui rend compte de la dimension scientifique des travaux de Freinet et de leur impact international). La bibliographie du site de l'Icem est mise à jour régulièrement : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4394>).

pas exacerber le renforcement défensif d'un héréditaire « (entre) soi », de quoi affronter des situations où « notre identité » est bouleversée, sans vivre cela sur le monde de l'agression, de la guerre, bref de l'anthropomorphisme le plus réducteur.

La structure, les modalités de fonctionnement et l'éthique de la coopération partent d'un principe : « tâtonnement expérimental », fondement de la méthode naturelle d'apprentissage. C'est peut-être, paradoxalement, la logique la plus adaptée face à la logique anti-identitariste d'un virus bouleversant les défenses (allant-de-) soi...

2. Fonctionnement des classes coopératives et des jeunes, durant la pandémie

Mais un programme idéologique, références communes ou histoire collective, formes macrostructurales d'un mouvement pédagogique, ne suffisent pas, et de loin, à rendre compte de la multiplicité (au destin divers, heureux ou calamiteux) des logiques et des cultures propres à chaque groupe. Ces traits ne suffisent pas à décider, magiquement, de la qualité éthique des classes.

Deuxième terrain, donc : le quotidien des classes. La pandémie du coronavirus a placé les éducateurs dans une situation particulière, à distance de leurs élèves, ne conservant que les échanges électroniques... ou presque : dans certaines écoles, les enfants sont venus poster des courriers tous les jours pour leurs enseignants. Ce petit fait n'a rien d'une « génération spontanée » : ce geste n'est évident, il n'arrive comme réflexe que si l'on a déjà l'habitude d'y recourir ordinairement. Dans une classe coopérative, un tel geste peut naître de deux pratiques : on écrit « pour de vrai » et on structure les apprentissages concernant la langue à partir des besoins réels ; et on écrit pour être lus vraiment (pas pour évaluer des compétences) : dans la vie de la classe, il y a toujours un Autre, absent, est toujours là, dont on se soucie et pour qui nous existons : les correspondants.

En effet, la forme principale de communication avec et entre les jeunes a été la correspondance scolaire (inventée par Freinet, rappelons-le), c'est-à-dire les échanges collectifs et/ou individuels, au sein des classes et des réseaux de correspondances scolaires de l'Icem. La correspondance n'est, dans l'ordinaire des classes, qu'une des figures de l'échange, son ouverture sur l'ailleurs ; lors du confinement, elle a soudain pris une importance particulière, cette forme-sens a permis de réorganiser efficacement l'ensemble du travail coopératif. Dans l'ensemble des institutions du groupe (Oury, 1967), elle a pris la place motrice.

Selon nous, si l'on veut analyser ce qui, durant le confinement, a *agi* véritablement en termes de fonction de portance du sujet dans la praxis des classes coopératives, c'est au concept de correspondance qu'il faut se référer, bien plus qu'au paradigme positiviste et utilitariste du « virtuel informatique », qui réduit le langage à son substrat informationnel. La technique informatique n'est rien de plus (ni de moins) que toutes les autres techniques qui relèvent de ce que Freinet appelle le « matérialisme scolaire » : la fonction de l'échange n'en dépend pas, bien au contraire elle l'intègre. C'est là la différence entre l'affligeante fascination hyper-dominante pour les « nouvelles technologies », et l'éthique non-réductionniste d'une praxis. C'est à cette stricte hauteur éthique que se joue sa fonction *phorique*, de portance (Delion, 2000).

Qu'implique cette spécificité éthique ? Plutôt que de « communication », limitée à un idéal ultimement informationnel et linguistique, il faut insister, dans la vie coopérative, sur la notion de circuit d'échanges (Oury, Vasquez, 1967) : échanges multiples (symboliques, linguistiques, mais aussi langagiers, concrets, affectifs), supposant que les sujets pris dans ce circuit complexe appartiennent de facto à la *communauté* de la valeur échangée (et de ses états), ouverte sur sur l'autre, le non-soi, dans l'écart, au dehors mais avant tout au sein de « notre » classe. Au sein de cette pratique complexe de l'échange, des réflexes émergent, des lieux communs, *topoi* définissant une communauté culturelle. Cette culture porte les sujets dans l'affrontement du « pas prévu », du contingent — par exemple, une situation de confinement...

3. Le Journal, entre langage et travail

Mais, seule, l'idée de correspondance n'eût pas suffi à faire réembrayer la vie du groupe. L'autre forme de travail qui s'est généralisée au bout de quelques jours de confinement a été le journal quotidien ou hebdomadaire interactif. Il y en a une grande quantité disponible sur le site de l'Icem, sur les sites des écoles, sur les blogs des enseignants, et même dans des familles... La diffusion de ces journaux

contenant les productions des enfants s'est faite à l'intérieur du groupe-classe — par conséquent, le groupe, *relié*, affirme automatiquement son existence, sa « présence sur fond d'absence » — et avec d'autres groupes, dont a été aisé de recevoir les journaux : mutualisation des productions et des outils, démultiplication des échanges.

Partons d'une page issue d'un journal dans la classe maternelle de Douvres (Document 1)

Journal Julie Camille Libralesso, maternelle MS-GS, école de Douvres (01500)

Les journaux inscrivent avant tout la parole libre des enfants (textes ou toute autre production de langage), mais aussi les travaux qu'ils proposent et font : ils médiatisent ces *productions de discours* vers un lectorat extérieur (familles, correspondants, etc.), mais pas seulement. Les journaux dialectisent *langage* et *travail*, et procurent des objets d'échange à plusieurs niveaux.

Dans la page « toute simple » du journal ici reproduite, née dans classe maternelle, notre collègue, sur le même principe que le dessin conté, rédige ce qu'a produit l'enfant sans lui retirer le statut d'auteur. Ensuite seulement, elle embraye sur son propre travail : structurer les apprentissages (ici, un entraînement), dont la source est le travail d'un enfant, proposition et création, et non reproduction d'une tâche pré-pensée par l'adulte et appliquée par des enfants « mis devant la séance accomplie ».

Cela ne va pas de soi. Le journal n'est pas qu'un réceptacle communicationnel dont le « travail » serait le contenu : d'une part le journal est un processus (d'élaboration intellectuelle et sociale), donc du travail, et d'autre part il apparaît, plus encore qu'à l'ordinaire, comme des outils d'organisation

et de partage du travail collectif par-delà le confinement. Faire un journal est en soi une construction coopérative d'un artefact, et constitue la voie privilégiée des apprentissages. Cet artefact, dans cette période de dématérialisation, devient le seul support concret qui rend possible le contact avec la matière de ce travail. Lui seul permet un cheminement des enfants à la fois individualisable et intégré à l'échange avec les autres. Dans la circulation du discours commun, chacun est émetteur autant que récepteur, source proposante d'une plus-value concrète pour tous (nous travaillons d'autant mieux que nous créons nous-mêmes nos projets et nos outils, partagée, ou usager participant à son déploiement. Voie heuristique ou voie didactique, on apprend à lire aussi bien en lisant les commentaires sportifs des matches de football, que dans les textes de chansons, ou que dans les encyclopédies sur les dinosaures⁴.

D'autre part, la pédagogie Freinet est une pédagogie du *travail*, récurrent dans plusieurs de ses invariants et abordé sous de nombreuses formes⁵, mais toujours entendu en un sens émancipatoire. Inspiré par un marxisme aux racines de la pensée de Freinet, il relève d'une conception de la praxis comme situation concrète où, opposée au travail aliéné, les praticiens sont les sujets libres et maîtres de la production (et de la valeur produite). L'enfant se construit dans le travail, il s'y épanouit et y trouve ses aspirations et sa force de vie. C'est entre autres ce qui autorise à parler d'une *praxis pédagogique*⁶. En premier lieu, le travail de l'enfant est *mis en valeur*, au sens strict : il acquiert une valeur concrète et reconnue dans la vie du groupe — d'où l'importance, par exemple, des métiers. Dans cette perspective, il

JOURNAL DE LA CLASSE A LA MAISON N°2
du 27 mars au 31 mars 2020

Voici les défis « couleur » proposés par Sonia aux élèves de Moyenne Section

Voici le défi « blanc de Younes ». Il y a 21 objets, tous blancs, qu'il a ensuite trié par nombre de syllabes.
Bravo Younes !



Voici les objets que propose Maxence. Je vous laisse deviner la couleur, cette fois -ci.



1 syllabe



2 syllabes



3 syllabes



4 syllabes

⁴ Saint-Luc, F., site personnel.

⁵ Citons le plus connu : « Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail » (Invariant 10 ter) ; cf. également les invariants 6, 7, 9, 17, 21, 24. Cf. Freinet (1943).

⁶ Ce concept a été avant tout théorisé par Francis Imbert (1985). Cf. aussi Laffitte (2020).

faut rapprocher le concept de travail de la notion aristotélicienne de création libre, ou *poiesis*. L'enfant producteur est aussi un enfant auteur (Clanché, 2009).

Ce point, crucial, fait apparaître la complexité sémiotique du journal comme *langage en actes*. Dans la coopération présidant à sa mise en forme, le journal est intégré au concept même de travail, dont il est non seulement le symbole (pour les *lecteurs* extérieurs), ni même l'indice (pour les *usagers* du journal qui vont s'atteler à la tâche du « défi blanc »), mais bien, aussi, l'icône pour les *auteurs* de ce travail élaboré, complexe, d'une tâche éducative et de sa transmission. C'est cela qui fait la valeur profonde du journal scolaire, valeur profondément vécue par chaque praticien comme représentant aussi une part de sa *propre* valeur. Le travail n'est pas que l'objet du journal, il en désigne aussi l'éthique. Le journal apparaît, sur le plan sémiotique, comme production au sein d'un milieu de langage qui contient bien d'autres sources de parole, personnelles et groupales : textes, paroles, arts plastiques et corporels, albums-enquêtes, lettres aux correspondants, etc. Dans cette ambiance sémiotique, l'*éthique* est la *substance* de cette aire de discours, dans laquelle elle articule et oriente, selon les termes propres au groupe, ses choix expressifs, formels et de contenu (Molinié, 2005). C'est ce qui fait que, dans ce complexe travail/langage qu'est la classe comme praxis, l'on n'a plus affaire à des « apprenants », agents d'une tâche protocolairement imposée⁷, ni même à des élèves, préposés à un programme établi où ils n'ont rien à dire, mais à des praticiens, sujets concernés dans leur existence propre par la valeur qu'ils produisent et dont ils maîtrisent les moyens de production et de transmission.

C'est cela qu'on peut appeler la culture, désignant tout groupe humain vraiment vivant⁸. Et l'enfant qui, dans son existence, est *aussi* le sujet d'une telle praxis, d'une telle substance partagée, voit sa propre étoffe intime d'autant plus résistante quand vient le temps d'une épreuve telle que la pandémie. Face à la violence d'autant plus exacerbée qu'elle est, de la part des adultes supposés être des repères contenant, un mélange d'inflammation médiatique de doxa et un refoulement assourdissant de l'angoisse (« Et papi, on peut plus aller le voir à la maison de retraite ? »), on comprend que des enfants aient eu pour réflexe d'aller poster une lettre à leur classe, ou d'écrire un texte-libre — parce qu'ils savaient que cela allait s'inscrire dans une aire de discours réelle, bien que spatialement absente.

Une analyse fine des mutations, permanences et émergences qu'occasionne ou révèle la période récente et actuelle dans l'ensemble complexe d'une praxis pédagogique est à faire, coopérativement. Par exemple, plusieurs collègues ont pointé la limite d'un tel journal virtuel comme emblématique de la période⁹, au point parfois d'y voir une limite imposée, de facto, à la possibilité même de mettre en œuvre un milieu coopératif digne de ce nom¹⁰. Ce sont les enseignants qui ont souvent joué le rôle de rédacteur en chef, occupant une place, par trop « centrale », et dont l'organisation coopérative partage au contraire l'accès avec les enfants. Place concrète de partage de la responsabilité *et* du pouvoir, impliquant autant de « métiers », donc de compétences nécessaires à identifier (fonction des brevets ou des ceintures de niveau), à acquérir (moteur du désir de grandir et d'apprendre). Mais aussi, sur un plan d'investissement psychique et social, place autour de laquelle s'animent les phénomènes fondamentaux de projections, d'identifications, de conflictualité à traiter, là encore par de l'échange, etc.

Cette sous-jacence (Oury, 2014) psychique, fondamentale pour comprendre le véritable champ, transférentiel et inconscient, de l'efficacité d'une classe coopérative, boucle cette articulation entre deux techniques, journal et correspondance, dans ce qui fait sa véritable efficacité. Un moyen de communication, seul, ne peut rien : « on n'institutionnalise pas le vide », sinon on tombe dans l'agitation communicationnelle ou la manie productiviste, et alors meurt le sens de « ce qu'on fait là ». L'éthique est alors dissoute, faisant retomber le travail scolaire à sa seule justification sociale, extérieure, a-subjective. Aussi, si parler d'une praxis pédagogique suppose un matérialisme qui peut se formuler dans l'insécable

⁷ Avec plus ou moins de pommade « motivante », qui n'est rien d'autre que la forme scolaire de l'aguichage.

⁸ Autant dire que l'immense majorité des classes ne sont que des regroupements où ce potentiel culturel demeure à l'état non travaillé, et tendanciellement ignoré, refoulé par les obsessions des cadences imposées, dans le mieux conservé aux marges : de l'humain gâché, sacrifié

⁹ P. Laffitte se réfère ici à un dialogue avec nos collègues occitans de Calandretas, en particulier Laurent Vallier, Felip Joulé et Isabèu Vergnes.

¹⁰ Nous ne nions pas le danger : le confinement a été le laboratoire inespéré aux yeux de bien des *managers* (ministériels ou autres) pour raffiner les attaques la guerre idéologique contre les libertés. Mais nous refusons la radicalité du désespoir. Faire avec l'asphyxie du monde moderne n'a rien de nouveau pour les pédagogies atypiques, qui savent pouvoir à tout moment crever ici, sous telle forme, mais renaître là-bas, plus tard, sous d'autres formes. Aucune pédagogie populaire et émancipatrice n'a jamais sérieusement attendu des conditions sereines de pratiques, tout au plus une tolérance de la part des doxas, étatiques ou mondialisées, *de toute obédience* que ce fût.

articulation entre langage, travail, mais à laquelle, à présent, il s'agit d'y adjoindre un troisième terme : le désir, au sens psychanalytique du terme, et qui désigne la part irréductible du sujet existant.

4. Zoé-li continue de prendre sa vie en main

C'est cette permanence que l'on va retrouver à présent, sous une autre perspective. En effet, les effets du travail sur le terrain pédagogique se font sentir sur d'autres terrains de l'existence de l'enfant, et avant tout la famille. Quant à l'activité éducative des enfants, les familles confinées se sont trouvées confrontées à un transfert scolaire souvent intraduisible (pour laquelle elles n'ont disposé d'aucune formation), dans une socialisation « à l'arrêt ». Plusieurs familles ont aussi rédigé un journal de confinement, qui permettraient de tracer les contours de la permanence éducative et du transfert d'une pédagogie coopérative dans le cercle familial restreint. Parmi d'autres, Olivier Francomme a conseillé à notre amie Shayeng Hu, mère active dans le mouvement Freinet chinois et résidant aujourd'hui à Paris, de rédiger un journal avec Zoé-li, sa fille de douze ans. Ce journal suit l'évolution en milieu urbain de la vie familiale et éducative. Plutôt bonne élève, Zoé-li est actuellement scolarisée dans un collège public parisien. Sa maternelle s'est faite dans une classe Freinet en Chine, à Hangzhou¹¹, et l'impact éducatif de cette période a été important¹². La petite, puis jeune fille a développé un sens du travail autonome, et une véritable créativité, ajoutée à des compétences en matière de socialisation des apprentissages, ce que Pierric Bergeron nomme une *autodidaxie sérendipitaire* (Bergeron, 2013).

Document 2 : Journal de confinement Zoé-li et Shayeng Hu.

Sur la première page du journal, le premier choc du confinement appelle la réorganisation de la quasi-totalité de la vie de Zoé-li. Maîtriser son existence concerne tout ensemble, les catégories du temps et de l'espace, du faire et du langage. Pour être co-habité dans l'autonomie, un milieu doit se structurer ensemble. Cela, Zoé-li (ni sa mère) n'a pas eu à le découvrir : dans sa classe coopérative, elle l'a déjà expérimenté, lors du Conseil. La forme coopérative suppose l'autonomie *par* les enfants, et non *pour* les enfants, et c'est cela qui s'avère fondamental dans la prise en main rapide par Zoé-li, avec sa mère, de son milieu de vie.

Avant tout, il s'agit de tenir compte de différentes contraintes d'activités scolaires et extra-scolaires (cours particuliers, activités sportives, sorties, rencontres familiales, etc.),

Journal du confinement Semaine du 16 au 22 mars 2020 Et Semaine du 23 au 29 mars 2020.

Préambule :

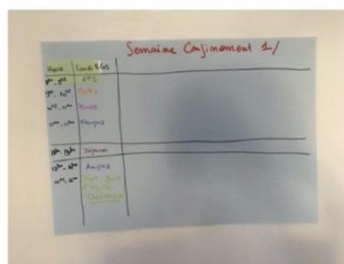
Dès que j'apprends que tous les établissements scolaires vont être fermés pour une durée indéterminée, je commence à réfléchir à une organisation tant sur le plan scolaire pour Zoé-li mais également sur le plan de notre routine quotidienne (mon travail, les activités physiques et sportives, les repas, le ménage...). **Jour va être chamboulé, il faut s'adapter.**

Cette première semaine est une semaine de rodage :

- Les professeurs doivent également s'adapter vite à cette situation inédite, tous les cours ne sont pas encore en ligne et quand ils le sont, le système bug dû à un accroissement exceptionnel des connexions.
- Respecter les horaires « comme si » c'était comme avant mais depuis notre domicile.
- Trouver un rythme qui convienne à tout le monde.

ORGANISATION DE L'EMPLOI DU TEMPS

Dimanche 15 mars :



Je propose cet emploi du temps à Zoé-li : l'intérêt étant de s'adapter à son rythme, les cours mis en ligne, ses intérêts. Les matières et les activités sont discutées avec Zoé-li (respect des échéances des devoirs à rendre).



Lundi 16 mars :

Zoé-li réalise cet emploi du temps. Elle l'imagine seule :
Code couleurs :
Rose pour les jours de la semaine.
Jaune pour les matières scolaires.
Bleu pour les activités extra-scolaires.
Les horaires et les temps fixes sont figés dans l'emploi du temps.

¹¹ Cf. de nombreux articles et comptes-rendus relatifs à la création d'écoles Freinet en Chine, dont la plus pérenne est *L'École de la petite fourmi*, située, ironie du sort, à... Wuhan.

¹² Cet impact est comparable à celui observé dans d'autres études menées auprès d'écoliers et lycéens. Notons quelques études longitudinales sur des cohortes d'enfants en France (résumées dans Francomme, 2010) et des thèses récentes concernant le suivi d'anciens élèves d'établissements innovants (lycées coopératifs, école des Bourseaux, école d'Ovide Decroly, etc.).

mais aussi d'un autre impondérable : sa mère n'a que peu de temps à accorder à sa fille à cause d'un cadre de télétravail contraignant. Partant, Zoé-li institue ses propres cadres de travail : une grille d'organisation traite son travail scolaire par disciplines, en distinguant travail aliénant (tâches contraintes, ennuyeuses) et travail émancipateur (partant de l'activité vive, tâtonnements et intérêts). Première difficulté, la gestion du temps : Zoé-li a commencé par organiser ses journées une par une, mais il apparaît vite nécessaire de gérer (par des post-its sur un semainier) les activités sur un temps plus large (bi-)hebdomadaire.

La manipulation et la négociation concrètes de l'emploi du temps rendent possible l'accueil de l'inprogrammable du hasard et du désir — ce qui sauve des seules cadences mécaniques, et garde toute sa place au *rythme* singulier de chaque être et de chaque jour. La part de la parole libre, décisionnelle et créatrice, devient fondamentale : Que vais-je faire ? Qu'allons-nous produire ? Des albums ? Des maquettes ? Un repas ? Une animation ? L'activité de l'enfant (lecture, bricolage, physique), se combine avec les besoins collectifs : faire les courses d'une voisine peut aussi devenir le sujet d'un article, d'un témoignage pour son livre de vie. La créativité joue un rôle crucial : être heureux et rendre heureux par la création de masques en tissu, de mini spectacles, etc. est source de néguentropie.

Il faut tout autant « faire bouger » l'espace : certaines activités nécessitent d'occuper momentanément l'espace de travail d'autrui, et doivent donc être discutées. La diversité des usages et la rareté des recoins nécessite que cet espace partagé devienne un *lieu commun* régi par des lois proposant entre les places des limites et de la circulation. Freinet parlait, lui, d'une « discipline de navire » ... Si les lieux partagés ne sont pas suffisamment distincts les uns des autres, alors vite on tourne en rond. L'espace devient un milieu habitable quand il devient un lieu fait de lieux reliés et hétérogènes. Cette distinctivité et cette hétérogénéité dépassent de loin la seule disposition physique : elles concernent les usages, variants, et les investissements intimes (imaginaires, fantasmatiques) de chacun. Ce lieu commun, seul le rend possible une organisation *communale* où l'on traite ce qui se fait, se vit, ce qui pose problème. « Conseil » n'est que le nom pédagogique de cette instance permettant l'institutionnalisation permanente du milieu (Oury, Vasquez, 1965) qui, structuré symboliquement, rend chaque lieu, chaque moment, signifiants. Ainsi, la pré-adolescente a même prévu les retrouvailles avec sa mère, pour faire des activités physiques, regarder des documentaires, cuisiner, etc. Les moments de partage nécessitent, eux aussi, d'être limités pour être librement et pleinement goûtés...

Dans ces lieux neufs, au sens redéployé, Zoé-li prend en charge nombre des tâches communes qu'elle sait à sa hauteur et participe à l'introduction de nouvelles activités, ce qui constitue une autre grande évolution du foyer qui se rouvre sur ses entours, et se réoxygène. La vie familiale refonde son potentiel éducatif par le partage de certaines activités où chacune apporte sa pierre (exercices physiques, bricolage, cuisine, etc.). Alors, le confinement s'avère le moment le plus singulier pour développer solidarités et coopérations, familiale (la table, la vaisselle, les animaux) et de voisinage : Zoé-li affiche un tableau dans l'entrée de son immeuble pour proposer son aide aux résidents, et dans ces temps de repli, va prudemment à la rencontre de l'autre, proche. Là encore, le modèle premier des métiers et des brevets (ou ceintures) qui, dans la classe, forment le cœur organisationnel de la vie coopérative, peut rester, tel un repère introjecté jadis, et aidant à faire face sans trop d'encombres à l'imprévu polymorphe, et d'autant plus angoissant.

Le confinement renforce le contact avec des personnes éloignées. Zoé-li propose des saynètes de marionnettes à la jeune Hui Yu, fille d'amis, lors de rencontres électroniques, et lui montre « l'envers du décor » afin d'expliquer, démystifier les présentations. À son tour Hui-Yu produira ses propres saynètes : Zoé-li aura partagé sa création, puissance à être, et transmis son outil qui soutiendra l'autre, elle aussi, dans sa *poiesis*.

La coopération, contrairement à ce que beaucoup craignent, n'est pas qu'un moralisme centrifuge qui ignorerait la singularité du sujet. C'est même l'inverse : nulle coopération sans un respect radical du libre-arbitre et du souci de soi. Assez vite, Zoé-li va réutiliser la machine à coudre : il y a la réalisation de masques bien sûr, mais aussi de vêtements, autant de signes témoignant de ce que la jeune fille prend avant tout soin d'elle, de son image, qui la grandit.

L'autonomie recherchée est celle que se gagne lui-même l'enfant, sujet de la loi qu'il instaure et sait pouvoir amender : si c'est Zoé-li qui choisit, ordonne, ses temps d'activité, alors il y a toutes les chances qu'elle les respecte. Et c'est effectivement ce qui s'est passé.

5. De la pédagogie comme devoir d'étayage d'une santé existentielle

Ces « petits détails », on pourra en sourire ou considérer qu'ils tombent sous le sens. nous préférons les considérer au contraire comme autant d'outils de sens, rendus possibles au fil des situations où l'enfant les a mis dans sa « sacoche de bricoleur », pour reprendre la métaphore de Claude Lévi-Strauss dans *La Pensée sauvage* (Levi-Strauss, 1962) : sens pratique, certes, mais questionné, valorisé et affiné en permanence par une pédagogie coopérative, légué à chaque enfant qui ensuite s'en va exister ailleurs : de quoi fractionner l'angoisse massive face à « l'inquiétante étrangeté » d'une époque obscure, et la monnayer en petites épreuves aptes à être affrontées avec un outillage fait à sa main, longtemps, dans le temps ordinaire et, si possible, suffisamment calme, d'une scolarité émancipatrice.

Ne nous y trompons pas : en évoquant ces effets d'un milieu travaillé sur la subjectivité de quelques-unes de ses (anciennes) praticiennes, c'est de la *résilience* du petit d'homme que nous parlons. La praxis pédagogique exerce envers le sujet une fonction de *portance* psychique et existentielle (Delion, 2000), fonction étayante et thérapeutique. De quoi « tenir bon »¹³. Nous parlons de situations où des outils éducatifs ont renforcé la *santé* de cette enfance, envers laquelle une dette a été contractée par une société soudain mise face à son pourrissement. Cette dette est, à ce temps de catastrophe écologique terrestre, ce que fut la dette des adultes envers les enfants aux temps de la Seconde Guerre mondiale. Dans cette dette s'enracina le devoir, chez quelques-uns (de l'aveu de Bion lui-même), de mieux connaître, et reconnaître, la singularité de cet existant si fragile et pourtant si résistant que fut le bébé, modèle jusqu'alors ignoré d'une certaine humanité. De notre dette présente, doit émerger une exigence de la même eau envers *le peuple libre des enfants* (Oury, Vasquez, 1972).

Bibliographie

Acker, V. (2006). *Célestin Freinet (1896-1966) : l'histoire d'un jeune intellectuel.*, éditions L'Harmattan, Paris, 228p.

Barré, M. (1995). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, Tome I (1986-1936), les années fondatrices*, Mouans-Sartoux (06), Publications de l'École Moderne Française. , (1996) *Tome II, Vers une alternative pédagogique de masse.*

Bergeron, P. (13 novembre 2013). Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense. Titre de la thèse : *Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-Clan : trajectoires et constructions identitaires.*

Bourgeois Jean-Pierre, (novembre 2005), *Entrées en pédagogie Freinet*, in Coopération Pédagogique, éd. ICEM Pédagogie Freinet, Nantes, 11p.

Clanché, P. (2010). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, « Sciences de l'Éducation ».

Delion, P. (2000). *L'Enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, Paris, Puf, « Le fil rouge ».

Francomme, O. (2009). Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale, *Revue française d'éducation comparée* n°5, p 159 - 176.

Francomme, O. (2010). La Forme Scolaire et la Pédagogie Freinet, à l'Épreuve de l'Éducation Comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales, *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 20, No 34, éd. UNESP Rio Claro, SP, Brésil, 21 p.

Francomme, O. (2019). Les Chercheurs Collectifs Coopératifs et l'École Moderne : perspectives, éditions L'Harmattan, collection *Cognition et formation*, Paris, 233p.

Freinet, C. (1943). *L'éducation du travail*, Paris, éditions OPHRYS, réédité en 1978, éditions Delachaux et Niestlé.

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*, éd. Matrice, 409 p. Préfacé par Jacques Ardoino, 65 p.

Laffitte, P.-J. (2020). *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle à la rencontre des sciences de l'homme et du langage*, Paris, L'Harmattan, « Cognition et formation ».

Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*, Paris, Plon (rééd. Pocket).

Molinié, G. (2005). *Hermès mutilé. Vers une herméneutique matérielle. Essai de philosophie langage*, Paris, Honoré Champion, « Bibliothèque de grammaire et de linguistique », n°21.

Oury, J. (2014). *Hiérarchie et Sous-jacence*, Paris, Éditions d'Une, « La boîte à outils ».

Vasquez, A., Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui » (rééd. Matrice, aujourd'hui Nîmes, Champ social éditions).

¹³ Il n'y a pas encore de statistiques, mais nous osons l'hypothèse que le taux de décrochage aura été vraisemblablement bien inférieur dans les classes coopératives que dans les classes traditionnelles. La crise éducative de pandémie aura quoi qu'il en soit renforcé, voire amplifié, les défauts du système éducatif français : un système inégalitaire reproduisant des inégalités.

Vasquez, A., Oury, F. (1972). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui » (rééd. Matrice, aujourd'hui Nîmes, Champ social éditions).

Sitographie

CERN : <https://home.cern/fr/news/news/detectors/seeing-invisible-event-displays-particle-physics>

Saint-Luc, Florence, site personnel : <https://saintlucflorence.files.wordpress.com/2014/01/voie-heuristique-et-voie-didactique-avec-images.pdf>

Icem : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>; bibliographie sur la pédagogie Freinet : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4394>

Site d'Aprené et des Calandretas : www.aprene.org et www.calandreta.org.