

Naissance d'une école populaire ?

Au groupe scolaire Concorde de Mons-en-Barœul (59), l'inspecteur de la circonscription, les enseignants et les chercheurs nous ont longuement parlé d'une expérimentation pédagogique assez rare : depuis 2001, tous les enseignants de ces deux écoles mettent en œuvre la pédagogie Freinet et les effets de leur travail sont évalués par une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation de l'université Lille 3 (laboratoire THEODILE). Voici la synthèse que nous avons faite d'un passionnant échange avec eux. Pour en savoir plus, n'hésitez pas à vous plonger dans leurs différents écrits...

Du côté de l'inspecteur de la circonscription

Il est intéressant de faire connaître cette expérience parce qu'elle montre que l'expérimentation bien contrôlée – c'est-à-dire limitée dans le temps et évaluée – peut être bénéfique. Dans cette école expérimentale, la pédagogie Freinet est mise en œuvre, depuis la maternelle jusqu'au CM2, par des enseignants qui sont tous arrivés en même temps, par dérogation au mouvement des professeurs d'école. C'est assez rare. C'est le résultat d'une ferme détermination et de longues négociations avec l'administration, avec les syndicats, avec les parents d'élèves et aussi avec l'ICEM Nord-Pas-de-Calais (Institut coopératif de l'école moderne).

Dans ce quartier et dans cette école, la vie scolaire s'était beaucoup dégradée, violence et mauvais résultats scolaires. La situation de ce secteur, ingrate, semblait sans issue. Nous avons donc déposé un projet d'expérimentation auprès de l'inspecteur d'académie. C'est bien l'institution qui a installé l'expérience et qui a souhaité une évaluation de la part d'une équipe de chercheurs. Au départ, les enseignants (proposés par l'ICEM) ne connaissaient pas les chercheurs qui, eux-mêmes, n'avaient pas de liens avec ce mouvement pédagogique. Pour ces enseignants militants il s'agissait d'une véritable prise de risque. L'expérience montre que des militants peuvent entrer dans une démarche institutionnelle et évaluative sans perdre leur âme !

Comme la question était : « Est-ce qu'une pédagogie, comme la pédagogie Freinet, convient aux plus déshérités ? », il a fallu être très vigilant pour garder les élèves du quartier. En effet, les pédagogies « alternatives » atti-

rent prioritairement une population favorisée ou, au contraire, des élèves en très grande difficulté envoyés par d'autres écoles qui n'arrivent plus à faire face. De plus, ce genre d'expérience inquiète les milieux populaires. Certains parents s'en sont émus. Ainsi, il n'était pas question, au départ, de modifier la structure même de l'école et de rompre avec la forme classe, les parents avaient besoin de ces points de repères.

Ce type d'expérience est très fragile et il faut être attentif pour se faire accepter par le milieu au sens large : parents, collègues des autres écoles ou du collègue, institution, mairie, etc. L'équipe enseignante a vraiment joué le jeu aux différents niveaux. Aujourd'hui, en tant qu'inspecteur, j'ai des raisons d'être satisfait car les résultats sont inespérés au vu de la situation initiale (augmentations des acquisitions des élèves et réduction des actes de violence), de plus cette expérimentation a eu un effet dynamisant sur les écoles du secteur.

Du côté des enseignants

Pour nous enseignants, la pédagogie Freinet est une pédagogie de la rupture. En simplifiant on peut dire que « la vie entre à l'école et que l'école va vers la vie ». Au quotidien, cela signifie que nous partons de l'expression des enfants, de leur vécu, de leurs productions et que nous les relient à la culture scolaire, aux programmes, au patrimoine culturel extérieur. Entre les productions des enfants et les savoirs scolaires, nous faisons des liens même si cela reste toujours en tension. Ce qui est de l'ordre de la vie sociale de l'école, de la régulation des conflits passe en second et est toujours en lien avec la mise au travail des élèves, leur rapport au savoir et leurs apprentissages.

Ces conceptions engageant de profondes modifications des pratiques pédagogiques et une certaine prise de risque. La posture est anxiogène : il faut un étayage fort pour pouvoir accueillir l'événement, ce qui va venir, les productions des élèves. La mise en œuvre de ce type de pédagogie a été rendue possible par le travail d'équipe qui est très important ici. De la maternelle au CM2, nous sommes tous des professionnels expérimentés, avec un projet clair et

une ferme volonté de travailler ensemble. Nous sommes également en recherche permanente, avec beaucoup de co-formation et de formation continue. Pour innover, la confiance est essentielle : confiance dans l'équipe, confiance dans l'institution. Ces conditions sont réunies ici, ce n'est pas le cas partout. Nous revendiquons l'évaluation même si ce n'est pas facile, et même si l'on peut se demander pourquoi nous serions plus évalués que les autres. Il semble que cette approche affective et sensible des apprentissages évite toute mise à l'écart de gamins. Le creuset coopératif de l'école est très puissant. Cette pédagogie a transformé le rapport des enfants au travail, aux contenus scolaires et à l'école. Elle a aussi modifié le rapport des familles à l'école.

Du côté des chercheurs

Pour nous chercheurs, le plus caractéristique dans le travail fait ici, c'est la mise en œuvre d'un principe de base souvent évoqué mais très rarement appliqué : « Nul ne peut apprendre à la place de l'élève ». Dans cette école, les enseignants ne cherchent pas à transmettre des savoirs ou des savoir-faire mais véritablement à aider à apprendre et nous avons pu voir les effets tout à fait bénéfiques de ce mode de travail pédagogique.

On dit souvent qu'on ne sait pas grand-chose des effets des pédagogies alternatives. Aujourd'hui, nous avons cinq années de recherches, des données multiples qui, globalement, montrent que, s'il n'y a pas de miracle, il y a ces effets qui sont quand même extraordinaires pour cette population d'élèves et c'est suffisamment rare pour être noté.

Cette expérience montre qu'il n'y a pas nécessairement séparation et répartition dans le temps entre socialisation et apprentissages. Contrairement à nombre de discours courants, la centration sur les apprentissages a participé à la construction du calme, de la tranquillité. L'expérience montre aussi qu'il n'y a pas d'opposition entre fonctionnement collectif et individualisation des apprentissages. Les deux sont articulés. Les mécanismes pervers que l'on retrouve souvent dans l'individualisation – mise à l'écart de certains élèves, accentuation des disparités, etc. – ne s'observent pas ici.

Entretien réalisé avec

Sylvain HANNEBIQUE (enseignant)

Marcel THOREL (enseignant)

Pascale CALCOEN (enseignante)

Jean-Robert GHIER (inspecteur de l'éducation nationale)

Yves REUTER (universitaire, responsable de la recherche)

Cora COHEN (universitaire, didactique des sciences)

Anne-Marie JOVENET (universitaire, clinicienne)

Dominique LAHANIER-REUTER (universitaire, didactique des mathématiques)

Peut-on parler de « bonnes pratiques » ?

Pour nous enseignants Freinet, l'expression « bonnes pratiques » convient bien. Mais c'est difficile à expliquer. Il faudrait définir précisément la « méthode naturelle d'apprentissage » ou le « tâtonnement expérimental » et ce n'est pas simple ! Disons que les bonnes pratiques sont celles qui permettent aux enfants de travailler comme des travailleurs, d'accomplir leurs tâches : écrire des textes, mener des recherches-maths, faire des conférences, réaliser des œuvres artistiques, etc. Les bonnes pratiques ne sont pas prédéfinies, elles sont sans cesse ré-étalonnées. Elles sont bonnes si les tâches sont réalisées dans le calme, avec le soin qu'il faut et pour obtenir un résultat convenable. Par exemple, en maternelle, il s'agit de faire en sorte que l'enfant n'ait pas le maître comme seul référent. Les « bonnes pratiques » sont celles qui l'aident à s'affranchir de la relation duelle, à s'adresser aux autres et au groupe.

Pour les chercheurs, il n'y a sans doute pas de bonnes pratiques en général. Les recherches montrent que ce qui est efficace pour certains ne l'est pas pour d'autres. Mais ce qui est paradoxal ici, c'est que cette pédagogie en elle-même permet de générer de la différenciation, de produire des pratiques différenciées. Et, même si certains élèves en profitent plus que d'autres, nous n'avons pas rencontré d'élève véritablement mis en échec.

Le travail de recherche concernant les apprentissages scientifiques montre qu'ici les élèves reconnaissent davantage les savoirs de leurs parents, des autres élèves et aussi des enseignants. Ailleurs, les élèves pensent qu'on ne peut pas questionner le maître parce que ce serait avouer sa propre ignorance, qu'on ne peut pas non plus interroger les autres élèves ou les parents parce qu'ils ne savent pas. Dans cette forme de travail pédagogique, la manière dont les élèves sont écoutés est caractéristique : toute la classe est responsable des questions posées et des réponses qui sont apportées. On reconnaît à chacun du savoir ou une envie de savoir.

En recherche en didactique des mathématiques, on parlerait plutôt de « pratiques efficaces ». Ici elles sont efficaces parce que la cohérence, construite par les maîtres, est perçue par les élèves. Ici, partir du vécu signifie laisser aux élèves la responsabilité d'élaborer une question mathématique. C'est un pari didactiquement incroyable ! Il peut être tenu parce que les élèves s'en emparent effectivement, parce que le travail de chacun est accompagné par l'enseignant et par la classe et aussi parce que l'ensemble des principes qui le sous-tendent – comme le traitement de l'erreur – sont articulés entre eux.

La question du vécu est délicate. Si certains travaux tendent à montrer que les élèves de milieux populaires sont prisonniers de leur vécu, aucune recherche empirique n'a mis en évidence que le fait de travailler en classe à partir de ce vécu nuisait aux apprentissages. Dans les pratiques, s'appuyer sur le vécu des élèves, peut signifier de multiples choses. Ce qui est intéressant dans ce mode de travail pédagogique, c'est la manière dont le vécu des élèves est traité. Il est construit, reconstruit, codifié, mis en interrogation et toujours repris dans des relations et activités d'apprentissage. Il existe un véritable réseau de mise en relations de différents systèmes culturels : la culture légitime, la culture scolaire, la culture de la classe et la culture extrascolaire des élèves. Les maîtres Freinet ont des manières très intéressantes de théoriser cela avec la notion de patrimoine culturel de proximité.

L'approche clinique, quant à elle, montre clairement que ce qui est central dans cette école, ce sont les savoirs, les apprentissages. Et c'est une grande différence avec les autres écoles où des études ont aussi été réalisées. Quand les maîtres Freinet parlent de leurs élèves, ils évoquent, comme les autres, les milieux familiaux et sociaux mais ils mettent bien davantage l'accent sur ce que font les élèves. Ils regardent le travail des élèves et leur manière d'entrer dans les apprentissages. C'est également vrai lorsque les élèves parlent de leurs enseignants : le rapport très individuel et affectif, partout présent, est ici différent. Le rapport de chacun au groupe est aussi important, sinon plus.

Et les liens entre recherche et pratique ?

Nous enseignants étions, *a priori*, tout à fait intéressés par le travail de l'équipe de recherche Théodile, d'autant qu'il s'inscrivait dans une durée assez longue (cinq années) mais ne nous attendions pas à cette forme de recherche. Aujourd'hui nous commençons juste à nous comprendre mutuellement : les chercheurs ont découvert la pédagogie Freinet et nous

avons découvert le travail de recherche. Les logiques ne sont pas les mêmes. Nous avons dû comprendre que les chercheurs ne disposaient pas de l'expertise de la pratique et qu'ils ne se situaient pas dans la même temporalité : ils doivent passer du temps pour faire émerger ce qui n'apparaît pas à première vue. Chacun peut tirer un bénéfice de l'action de l'autre. Les rapports de recherche n'ont pas, directement, modifié les pratiques, mais ils ont eu une influence même diffuse, c'est certain. Mais cette recherche n'a pas été sans créer de troubles même si pour nous les apports sont très riches. Auparavant personne nous ne nous avait permis une telle réflexivité en nous parlant ainsi de notre activité.

Du côté des chercheurs nous voulons d'abord saluer les maîtres car il faut être solide pour supporter un tel suivi pendant cinq ans. Il a bien sûr fallu lever des ambiguïtés, comprendre et faire comprendre que l'on ne faisait pas de recherche-action, que l'on cherchait à décrire et analyser des effets de pratiques et non pas à les faire changer. Saisir aussi que nous n'allions pas travailler à partir des questions que se posaient les maîtres Freinet mais à partir de nos propres questionnements. Il est vrai qu'à certains moments, cela a été très dur. Pour les enseignants, par exemple, il était difficile que l'on ne leur donne pas un point de vue sur leurs pratiques. Ce qui nous importait, c'étaient leurs effets en termes d'apprentissages et on ne pouvait rien en dire dans l'immédiat. Il était aussi difficile pour eux de comprendre que nous pouvions tirer des conclusions, alors que nous n'étions pas là en permanence.

Il faut dire enfin que les échanges ont été, pour nous aussi, très riches. Ce mode de travail pédagogique dénaturalise les fonctionnements habituels et nous oblige à préciser et à interroger nos outils théoriques classiques d'analyse. De plus, les pratiques Freinet reposent sur des modes de théorisation très différents des nôtres et qui nous conduisent à interroger nos propres modèles : la question du vécu, celle du patrimoine culturel de proximité, etc. Sans démagogie, ce travail a participé de notre formation continue de chercheur. ■

Pour en savoir plus

Contact : yreuter@wanadoo.fr

YVES REUTER et CÉCILE CARRA. « Analyser un mode de travail "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005.

DOMINIQUE LAHANIER-REUTER. « Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005.

ANNE-MARIE JOVENET. « Une "didactique appropriée aux difficultés des élèves" est-elle tributaire des modes d'appréhension de ces difficultés ? ». *La nouvelle revue de l'AIS* n° 33.

YVES REUTER (dir.). *Une école Freinet : fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan, 2007.

Et, en août 2007, le congrès de l'ICEM. Informations disponibles sur : www.icem-pedagogie-freinet.org