

Enquête sur les pédagogies alternatives

Martine Fournier

Soupçonnées, marginalisées, parfois anathémisées..., les pédagogies alternatives savent pourtant faire réussir les élèves, comme le montrent les résultats d'une école Freinet installée dans un quartier sensible de la banlieue lilloise.

« Je l'aime, je l'ai toujours aimée. Sans elle je ne serais rien sur terre, C'est le soleil de ma vie ! Et elle m'aime aussi... Quand je ferme les yeux, je pense à elle, Je la vois près de moi qui me sourit... Elle a toujours été là pour me consoler.

Dès que je suis né, j'ai tout de suite vu que c'était elle que j'aimerais toujours.

Et bien savez-vous qui c'est ?

Je parle de ma mère... »

Du haut de ses 9 ans, la voix un peu rauque, le débit ultrarapide, l'air grave, Sullivan lit son poème. Trois fois par semaine, dans cette classe de CM1-CM2, un temps est consacré à la « présentation de travaux », créations littéraires, mathématiques, ou autres productions issues des recherches des élèves. Suit, cet après-midi-là, un exposé sur les dauphins concocté par deux fillettes, puis la classe se déplace dans la bibliothèque pour écouter non moins attentivement un exercice musical de percussions, réalisé par Kévin, Aymane et Yusuf, dont l'application passionnée n'a d'égale que la concentration de leurs camarades qui les écoutent.

La scène se passe dans un quartier populaire de la banlieue lilloise. De la maternelle au CM2, au groupe Concorde de Mons-en-Barœul (1) - qui appartient à un réseau d'éducation prioritaire (rep) -, on pratique une pédagogie fondée sur l'expression, la communication, l'entraide et la gestion coopérative, depuis 2001. A cette époque, le groupe scolaire est menacé de fermeture en raison des mauvais résultats et de la violence qui y règne, entraînant la fuite des parents. Avec l'accord de la hiérarchie administrative, une équipe d'enseignants du mouvement Freinet propose de mettre en œuvre un projet global, de la maternelle au CM2.

Le statut expérimental de l'école lui vaut de fonctionner depuis lors sous le regard vigilant d'une dizaine de chercheurs en éducation (didacticiens, psychologues, sociologues), qui assure le suivi évaluatif du projet (2).

Une école Freinet en quartier sensible

Lourde charge en réalité pour l'équipe du laboratoire Théodile (université Lille-III), tant les pratiques pédagogiques d'une telle école brouillent les repères classiques de ce qu'historiens et sociologues de l'éducation appellent la « forme scolaire » ! Point de traditionnel découpage disciplinaire dans l'emploi du temps, organisé en séquences de « travail personnel » (selon un plan de travail individualisé pour chaque élève), moments de travail collectif (la correction par la classe d'un texte d'élève ou d'une lettre aux correspondants...), plages consacrées à la création littéraire, à la recherche mathématique ou à la préparation d'exposés (restitués sous forme de « conférences »), sans oublier les très importants conseils d'élèves, destinés à réguler l'organisation coopérative, pour désigner les responsables du matériel et de son rangement ou pour gérer les problèmes occasionnés par ceux qui n'ont pas respecté les « lois » de la classe... La discipline et les sanctions elles-mêmes sont aux antipodes de celles que revendiquent aujourd'hui les nostalgiques d'un ordre ancien. A l'école primaire Concorde, la classe est un lieu de vie ouvert, où les élèves viennent s'installer bien souvent avant l'heure « légale », et circulent librement pour s'adonner à

leurs activités, en respectant la consigne de l'école : parler à voix basse et ne pas déranger les autres.

Et de fait, un surprenant climat de sérénité règne dans les classes (dont les portes restent ouvertes) et dans les halls. L'école ressemble à une ruche dans laquelle les uns par petits groupes s'adonnent à leur recherche du moment, les autres travaillent en solo selon leur plan de travail individuel, sur les ordinateurs, d'autres encore participant à un « stage » dans le hall où les enfants du CP sont en train de mettre en scène une historiette de leur choix... « Je trouve que tu n'aurais pas dû écrire tout de suite "sans elle je ne serai rien sur terre", tu aurais dû faire durer le suspense pour qu'on ne découvre qu'à la fin qu'il s'agissait de ta mère... Ainsi on aurait pu se demander s'il s'agissait de ta sœur, de ta petite amie... » Lors de la séance de restitution de travaux, chaque présentation est commentée, discutée et tous les élèves semblent prendre leur rôle très au sérieux. Aucun rire, aucune moquerie n'ont fusé lors du récit de Sullivan, ce qui aurait certainement été le cas ailleurs ; ici, cela semble hors de propos. Les critiques sont rigoureuses et doivent s'accompagner de propositions.

Le morceau de percussion a lui aussi été finement analysé, offrant aux compositeurs en herbe des pistes exigeantes pour leur prochaine prestation. Quant à l'exposé sur les dauphins, il a suscité nombre de questions ouvrant la voie à de futures recherches... « Ici, les élèves ne sont pas simplement acteurs de leurs apprentissages, ils en sont aussi les auteurs », commente Sylvain Hannebique, qui conduit les CM1-CM2 et dirige aujourd'hui l'école. C'est peut-être pourquoi chacun prend son rôle si au sérieux et que la sanction la plus pénalisante est de se retrouver (pour un temps) exclu de cette dynamique... Ce jour-là, c'est la timide petite Harmonie qui distribue la parole aux élèves ou au maître. Car la grande liberté dont jouit chacun dans le cadre de cette école s'accompagne de rituels très codifiés qui structurent la vie et le travail. Pour parler au « Quoi de neuf ? » par exemple, qui ouvre la journée de la maternelle au primaire, il faudra s'être inscrit si l'on a quelque chose à raconter et, là aussi, répondre aux demandes de précisions des camarades. Ces entretiens du matin sont ensuite consignés dans le « livre de vie » et feront partie du patrimoine commun qui cimente la culture de la classe. « Le paradoxe est que ces dispositifs très structurés autorisent une grande liberté dans les cheminements individuels et permettent ainsi à chacun de construire son autonomie et de développer sa réflexivité : l'enfant n'est pas désapproprié de son travail », déclare Yves Reuter, directeur du laboratoire Théodile (3).

Des résultats surprenants

De leur propre aveu, les chercheurs qui suivent cette expérimentation n'attendaient pas de miracles en ce qui concerne les performances des enfants de ce quartier difficile et de familles souvent en grande précarité. Pourtant, en cinq ans, les résultats de l'école se sont redressés de manière spectaculaire. Aux évaluations standardisées du ministère (notamment les tests CM2-6e), l'école, auparavant en perdition, dépasse la moyenne de la circonscription et même, excepté pour l'orthographe et la syntaxe, la moyenne nationale. De plus, violences et incivilités ont pratiquement disparu. Un climat de travail s'est instauré, et même si les résultats sont - comme dans bien des écoles - hétérogènes, le système d'entraide et de travaux de groupe a permis aux plus faibles de s'intégrer. Fidèles aux préceptes de la pédagogie populaire de Célestin Freinet (voir l'encadré p. 29) qu'ils ont adaptée aux besoins spécifiques de l'école, grâce à un travail de fond qui commence à l'école maternelle, les enseignants du groupe Concorde font le pari de ne laisser aucun élève sur le bord du chemin. L'école s'est aussi ouverte aux familles, aujourd'hui impliquées dans certaines activités.

Arrivés aujourd'hui en 6e dans le collège de la circonscription, les petits anciens du groupe Concorde s'en sortent bien, montrent également les recherches. Un de leurs atouts réside dans leur autonomie dans le travail et la capacité d'analyse à laquelle ils ont été accoutumés, même s'ils se disent parfois surpris par des changements de fonctionnement dans lesquels ils ne se retrouvent pas.

Ecoles actives, coopératives, parallèles, collèges ou lycées « pionniers », « autogérés »..., combien sont-ils aujourd'hui, en France, ces établissements « différents » ? Une précieuse enquête récente de Marie-Laure Viaud (4) en recense quelques dizaines en France, quelques milliers de par le monde..

Dans la jungle des pédagogies alternatives

Toutes s'inspirent de ce que l'on a appelé le courant de l'« éducation nouvelle ». Né au XIXe siècle, ce mouvement réunit des philosophes, pédagogues, médecins et psychologues qui ont en commun de vouloir réformer l'éducation (5). Leurs priorités sont le respect de l'enfant et le développement de son intelligence, obtenu par des méthodes actives lui permettant de construire ses connaissances en développant son autonomie. Le contraire de l'enseignement délivré dans les écoles « traditionnelles », à base de dressage et culture scolastique... L'Italienne Maria Montessori, grande inspiratrice des écoles maternelles, le Belge Ovide Decroly et sa méthode globale (bien stigmatisée aujourd'hui !), le philosophe américain John Dewey (célèbre pour sa formule « learning by doing »), l'Anglais Alexander Neill et son fameux internat libertaire de Summerhill, ou encore le Russe Anton Makarenko et son projet d'« homme nouveau », le Polonais Janus Korczak et les enfants décrocheurs, l'instituteur français Célestin Freinet et son projet d'éducation populaire, tous ont fondé des écoles encore existantes, mais toujours considérées, depuis leur création, comme des expériences marginales attirant souvent la méfiance en raison de leur caractère novateur et de la liberté qu'elles laissent à l'enfant.

Les enquêtes à leur propos sont rares, parcellaires, comme si, explique François Jacquet-Francillon, « les pédagogies nouvelles étaient déposées dans un patrimoine d'évidences admises (sauf quand on les voue aux gémonies) dont nous devons glorifier les valeurs, mais pas examiner les actes (6) ».

Après 1945, le mouvement pour l'éducation nouvelle se fortifie, avec notamment en France, le plan Langevin-Wallon qui encourage ce type de « pratiques innovantes ». Un des temps forts sera celui des années 1960-1970. Tout un débat d'idées s'instaure, nourri par la psychologie, et notamment les théories du psychologue suisse Jean Piaget, ou encore de l'Américain Carl Rogers sur la non-directivité. En 1968, la critique de l'école traditionnelle destinée à dresser des individus disciplinés et dépourvus d'esprit critique est alimentée par la diffusion des idées de Michel Foucault. Parue en 1972, la description d'une expérience de pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et Jacques Pain, Chronique de l'école-caserne (7), marque les esprits.

Notons que ces critiques nourrissent, dès les années 1970, tout un courant inverse - devenu aujourd'hui très actif - qui fustige les excès des pédagogies libertaires et autogestionnaires, et prône un « retour à l'ordre », selon une formule de René Haby, ministre de l'Education de 1972 à 1978.

Une typologie des écoles différentes

Toujours est-il que, dans les années 1970, écoles parallèles, ouvertes, alternatives se multiplient : écoles itinérantes sur des voiliers, écoles communautaires dans les Cévennes ou en Normandie (comme l'école de la Neuville autour de la psychanalyste Françoise Dolto), classes autogérées du lycée de Marly-le-Roi... A côté de nombre d'initiatives privées, certaines obtiennent un statut au sein de l'Education nationale comme l'école-collège Decroly de Vincennes. Dans les années 1980, avec la victoire de la gauche, cinq lycées

autogérés de l'Education nationale voient le jour. Mais c'est avec l'arrivée massive des élèves dans le secondaire, et le constat d'« échec scolaire » pour nombre d'entre eux, que le regard sur les pédagogies alternatives semble changer. Des initiatives comme l'autoécole de Saint-Denis (née en 1992 du combat de Marie-Pierre Pierrelée), le collège-lycée élitaires pour tous (Clept) de Grenoble, le projet des membres de l'association Declic (développement expérimental d'un collège-lycée d'initiative citoyenne) ont toutefois davantage été vus comme propres à réconcilier les élèves décrocheurs, plus que comme des projets porteurs d'une éducation différente... Pourtant, ces écoles, collèges et lycées portent des projets très diversifiés qu'il est parfois difficile, pour les familles, d'appréhender. Pour aider à s'y retrouver, l'enquête de M.-L. Viaud en propose une fort utile typologie. Elle distingue tout d'abord les « écoles adaptées » - aux exigences du système scolaire français et aux besoins des élèves - des « écoles intégrales » ayant comme objectif principal une éducation globale de l'individu, censée engendrer une société meilleure (socialiste, libertaire, spiritualiste...). Mais on touche là à des sujets passionnels, prévient-elle, qui font rarement l'objet de débats ouverts et restent plutôt dans le non-dit.

- Les « écoles adaptées » - dont font partie les établissements créés pour le raccrochage des élèves en grande difficulté - offrent un climat apaisé et chaleureux, sans pour autant chercher à modifier la relation au savoir. On peut y pratiquer le bachotage si besoin pour aider à la réussite d'un examen. Dans ce groupe où l'on trouve plusieurs lycées alternatifs (baccalauréat oblige), on note globalement une bonne réussite à l'examen (proche en général de la moyenne nationale, compte tenu du public qui y est accueilli) et une grande satisfaction des élèves, dont beaucoup disent s'être réconciliés avec les études grâce au climat de liberté et à la responsabilisation.

La réussite en revanche s'avère plus mitigée au niveau des collèges de ce type, où l'adhésion des élèves au travail scolaire est plus problématique. Le compromis recherché entre les objectifs d'acquisition de connaissances et ceux d'épanouissement personnel y génère en outre une insatisfaction fréquente des enseignants et des familles.

- Les « écoles intégrales », quant à elles, se divisent en deux groupes extrêmement contrastés. Dans les « écoles non directives », la fréquentation des cours est entièrement laissée au bon vouloir des élèves, que seul le « désir d'apprendre » doit mobiliser, en toute liberté. L'éducation à long terme étant privilégiée, les résultats scolaires y sont généralement assez faibles, et beaucoup de jeunes se disent déstabilisés par l'absence de repères. Les plus fragiles psychologiquement peuvent même perdre pied.

Un destin fragile

A l'opposé, les écoles qui pratiquent une « pédagogie institutionnelle » montrent la meilleure réussite de tout l'ensemble. Comme dans le groupe Freinet décrit plus haut, l'organisation s'y trouve très structurée et les règles de vie sont fixées sur un mode démocratique et coopératif. Tout en se montrant bienveillants pour tous, les enseignants sont beaucoup plus interventionnistes que dans les autres écoles (y compris traditionnelles), en veillant à l'investissement dans le travail et à la progression de chacun. C'est là que le taux de violence est le plus bas (voire inexistant) et les élèves, qui se disent heureux de venir en classe, y manifestent un fort sentiment d'affiliation. Ces écoles, en outre, accueillent généralement des enfants de milieux populaires, alors que les écoles non directives recrutent plutôt dans les milieux favorisés. Mais l'ambition du modèle institutionnel fait que peu d'établissements réussissent à s'y engager entièrement.

Les écoles alternatives forment une réalité « complexe et nuancée », conclut M.-L. Viaud. Elles ont cependant en commun de payer un lourd tribut à leur marginalité. A l'instar de l'école Decroly de Vincennes en proie, depuis son

entrée dans l'Education nationale (en 1948), à de multiples tracasseries administratives, à des irrégularités capricieuses dans l'octroi des moyens qui l'ont souvent menacée de disparition.

Privées ou publiques, leur destin paraît toujours fragile, les autorisations et les crédits alloués dépendant d'une bienveillance on ne peut plus cyclothymique de la part d'une administration tantôt favorable tantôt hostile en fonction des orientations idéologiques et politiques du moment. Jouant sur une méfiance fréquente de l'opinion publique, les autorités placent souvent ces écoles dans une injonction paradoxale qui consiste à leur demander la réussite tout en souhaitant leur échec, fait remarquer M.-L. Viaud... D'autres difficultés peuvent surgir des acteurs eux-mêmes : équipes d'enseignants qui se déchirent (surtout quand les conditions de fonctionnement deviennent problématiques), désir de pouvoir et surinvestissement de certains d'entre eux. Les élèves eux-mêmes ne sont pas toujours preneurs des méthodes qui leur sont proposées ; certains souhaiteraient parfois se sentir plus encadrés. Un sondage au lycée expérimental de Saint-Nazaire (fondé en 1981 par Gabriel Cohn-Bendit) sur les motivations des lycéens a montré que, s'ils recherchent un « autre enseignement » et d'« autres relations avec les profs », 5 % seulement souhaitent « plus d'autonomie et plus de responsabilités ». La liberté de prendre son destin en main peut paraître trop lourde pour certains adolescents, et nombreux sont les collégiens et lycéens qui réclament de « vrais cours » ! La faible motivation des élèves, observée dans certains établissements alternatifs du secondaire, provoque d'ailleurs un profond désarroi dans les équipes enseignantes... En fait, seules les écoles institutionnelles semblent éviter ces écueils. D'une manière générale, les établissements alternatifs qui conjuguent réussite des élèves et satisfaction des acteurs (élèves, familles, enseignants) sont ceux où l'on observe une forte cohésion des équipes éducatives, des projets structurés offrant aux élèves des cadres stables, tout en cultivant souplesse et adaptation.

Le retour des choristes ?

A l'heure où la compétition scolaire et la course aux diplômes font rage, où une certaine demande sociale et politique se fait jour en faveur du retour des blouses grises, des mises en rang en silence et sanctifie les internats de petits choristes terrorisés par une discipline de fer, on serait en droit de se demander si l'avenir des pédagogies alternatives, issues des principes d'une éducation nouvelle désormais séculaire, n'est pas... derrière elles !

Pourtant, tels des résistants de petits villages gaulois, ces écoles différentes continuent leur chemin cahin-caha. Tant qu'il y aura des parents pour penser que l'éducation n'est pas un dressage ni un assujettissement et des maîtres pour croire que la transmission des savoirs et de la culture passe par l'engagement de l'élève dans un climat d'entraide et de bienveillance... A l'heure où les sociétés démocratiques ont reconnu un statut spécifique à l'enfant, et devant l'échec de plus en plus patent de l'enseignement « traditionnel » à intégrer tous les élèves, ne serait-il pas temps, enfin, de les prendre en compte ?

NOTES

(1) Les enseignants actuels sont : Fabienne Bureau, Pascale Calcoen, Sylvie Hospitel-Legris, Marie-Anne Wangermée (école maternelle) et Sylvain Hannebique, Thierry Focquenoey, Agnès Nicolas, F. Lesschaeve et S. Ferme. Merci à Marcel et Danielle Thorel, aujourd'hui à la retraite mais toujours actifs au sein de l'équipe.

(2) Les recherches ont été menées par le laboratoire Théodile (université Lille-III) et l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, et se poursuivront jusqu'en 2007.

(3) Voir F. Jacquet-Francillon (coord.), dossier « Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles », Revue française de pédagogie, n° 153, 2005.

(4) M.-L. Viaud, Des collèges et des lycées différents, Le Monde/Puf, 2005.

(5) Voir par exemple M. Fournier, « Un siècle d'éducation nouvelle, Sciences Humaines, n° 105, mai 2000, ou « L'éducation nouvelle. Liberté, créativité, autonomie », in J.-F. Dortier (dir.), Une histoire des sciences humaines, éd. Sciences Humaines, 2006.

(6) F Jacquet-Francillon, « Principes et pratiques de l' "éducation nouvelle" : des objets de recherche », Revue française de pédagogie, n° 153, 2005.

(7) F. Oury et J. Pain, Chronique de l'école-caserne, 1972, rééd. Matrice, 1998.

La pédagogie Montessori fait ses preuves

Les évaluations des pédagogies alternatives sont si peu fréquentes qu'elles méritent d'être soulignées. La revue américaine Science a publié une étude sur des écoles Montessori réalisée par le département de psychologie des universités de Virginie et du Wisconsin (1). Les écoles qui se réclament de la pédagogie Montessori se caractérisent par une attention spécifique aux rythmes et aux caractéristiques psychologiques de chaque enfant tout en favorisant la collaboration et la socialisation. Les élèves travaillent par petits groupes multi-âges et les pratiques de notation classique en sont absentes.

Il existe environ 5 000 écoles labellisées Montessori aux Etats-Unis, précise l'étude, dont environ 300 public schools. Les tests ont été réalisés auprès d'enfants de 5 et 12 ans d'un groupe scolaire public de Milwaukee (2) accueillant des enfants de quartiers urbains à nombreuses minorités ethniques.

Les résultats montrent des « avantages très significatifs » pour les enfants du groupe Montessori (comparés à des groupes de contrôle non soumis à cette pédagogie). En ce qui concerne les compétences cognitives et les connaissances académiques, ceux de 5 ans (sortie de l'école maternelle) sont nettement meilleurs en lecture (identification des mots, décodage et phonologie) ainsi que dans les exercices mathématiques. Ceux de 12 ans (entrant dans l'enseignement secondaire) font montre d'une plus grande créativité littéraire employant davantage de phrases complexes et produisant des textes plus longs.

Les compétences comportementales et sociales sont également plus élevées : notion de fair-play et interactions positives plus nombreuses chez les petits, auxquelles viennent s'ajouter à 12 ans un plus grand respect des autres et un sens de la communauté plus élevé que dans les autres groupes scolaires.

NOTES

(1) A. Lillard et N. Else-Quest, « Evaluating Montessori education », Science, vol. CCCXIII, n° 5795, 29 septembre 2006.

(2) <http://mpsportal.milwaukee.k12.wi.us/portal/server.pt>

Martine Fournier

Célestin et le mouvement Freinet

Célestin Freinet (1896-1966), petit gars du Gard, sort de l'Ecole normale de Nice en 1915 pour partir au front. Lorsqu'il peut reprendre son poste, à l'école de garçons de Bar-sur-Loup (1920), il se lance dans un long combat

pour changer l'école, qui aboutira à la formation d'un mouvement pédagogique aujourd'hui représenté dans la plupart des pays du monde.

Proche des idées de la gauche révolutionnaire et libertaire, C. Freinet - qui participe à des revues engagées comme Clarté et Ecole émancipée - pense que c'est par l'éducation des individus que l'on peut construire un monde meilleur et ne pas retomber dans l'horreur de la Grande Guerre. Son projet au départ est donc bien philosophique et politique : il veut créer les conditions d'une véritable éducation à la démocratie et à la paix.

Mais le petit instituteur qui a perdu une partie de son potentiel vocal (il est blessé au poumon au Chemin des Dames en 1917) est aussi le génial inventeur de techniques destinées à développer les moyens d'expression et de réflexion de ses élèves, ainsi que leur motivation et leur autonomie dans le travail, comme le texte libre, l'imprimerie, le journal scolaire, les lettres aux correspondants... L'équilibre entre activités manuelles, intellectuelles, artistiques, le travail de groupe alternant avec tâches individuelles et collectives sont aussi au cœur d'un projet à la fois psychologique (l'élève progresse par le « tâtonnement expérimental ») et social (l'école devient une coopérative gérée par les élèves et les adultes).

En 1932, nommé avec sa femme Elise à l'école de Saint-Paul-de-Vence, il se trouve confronté à une virulente campagne dans L'Action française orchestrée par Charles Maurras et quelques édiles locaux. Contraint de quitter l'Education nationale, il fonde - à l'encontre de ses convictions - une école privée, toujours à Saint-Paul-de-Vence, tout en continuant à promouvoir l'éducation populaire. L'école, financée en partie par les fonds d'associations sympathisantes comme la Coopérative de l'école laïque (Cel), accueille alors de nombreux petits réfugiés de la guerre civile espagnole.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, C. Freinet est arrêté, interné en camp, puis assigné à résidence tandis que l'école de Vence est fermée et saccagée. Pourtant, le mouvement va reprendre sa vigueur dès 1947. L'Icem (Institut coopératif de l'école moderne) est soutenu par des adhérents de plus en plus nombreux qui exportent les méthodes de C. Freinet dans plusieurs écoles françaises et étrangères. La Fédération internationale des mouvements de l'école moderne est créée en 1957. L'école de Vence, rachetée par l'Etat en 1991, est aujourd'hui devenue une école publique Freinet.

À REGARDER, À LIRE

- L'École buissonnière
Jean-Paul Le Chanois, coffret DVD, Doriane Films/PEMF.
- Presse édition du mouvement Freinet

Des revues, des livres, des outils... pour tous ceux qui souhaitent approfondir leur connaissance de la pédagogie Freinet et de ses développements.

www.pemf.fr

Martine Fournier

Pourquoi si peu d'évaluations ?

Entretien avec Yves Reuter

Pourquoi dispose-t-on d'aussi peu d'évaluations sur les différentes pratiques de pédagogies alternatives ?

La première raison est une raison politico-idéologique qui fait que beaucoup se méfient de ces pédagogies. Les parents, par exemple, retrouvent davantage leurs repères dans les pédagogies classiques. En France notamment (et beaucoup plus que dans d'autres pays), la prégnance de la « forme scolaire » traditionnelle (un maître devant une classe censé transmettre par la parole une discipline précise...) induit que ces pédagogies ne peuvent exister qu'à la marge du système.

La seconde est que ces évaluations nécessitent des conditions parfois difficiles à mettre en œuvre. Il faut notamment disposer d'un temps suffisant pour pouvoir mettre en évidence les effets sur les élèves de l'immersion dans ces pratiques. Notre laboratoire a obtenu la possibilité d'observer cette école pendant cinq ans, nous projetons de poursuivre et d'affiner encore nos travaux, mais en général le temps long devient rare dans la recherche. On préfère les tests standardisés passés au bout de six mois qui permettent de publier un beau rapport pour la presse... Par ailleurs, le recueil des données empiriques n'est pas simple ; il faut croiser de nombreux facteurs et se donner les moyens de la comparaison : nous avons par exemple comparé les performances des élèves du groupe Concorde avec celles d'élèves de différents milieux (équivalents ou plus favorisés), dans des écoles qui pratiquaient une pédagogie classique et dans d'autres qui pratiquaient une pédagogie de projet. Il a donc fallu multiplier les données ainsi que le mode de recueil de ces données (observations, analyse des productions, entretiens avec les élèves mais aussi les autres acteurs : parents, enseignants, personnels...)

A plusieurs reprises (notamment de 1989 à 2005 avec la loi d'orientation qui plaçait « l'élève au centre »), les instructions officielles ont tenté d'insuffler des techniques issues des pédagogies alternatives dans le système (parcours de découverte, travaux personnels encadrés au lycée, encouragements à rendre les élèves actifs, au travail de groupe...) sans grand succès. Pourquoi, selon vous ?

D'une part, la critique du travail des enseignants qui a accompagné de telles mesures entraîna qu'elles ont souvent été mal reçues. En France, les directives tombent d'en haut, sans pour autant que l'on prenne le temps de la formation nécessaire pour accompagner leur mise en œuvre, ni de faire de bilan. On est en outre sur des zones de tensions qui remettent en cause des fonctionnements scolaires classiques comme les cloisonnements disciplinaires, les programmations... Par ailleurs, ces pratiques nécessitent des enseignants très expérimentés. Quand ce n'est pas le cas, elles peuvent aboutir à un délitement total... Dans la pédagogie Freinet par exemple, les formes de progression sont différentes, les élèves partent de leurs questions, une classe peut travailler sur une vingtaine de sujets différents au même moment ! C'est pourquoi la réussite de l'expérience est conditionnée par la nécessité d'une forte cohérence pédagogique dans le temps, et d'une grande maîtrise des enseignants qui doivent être à même de reconnecter tout cela pour, en partant des rythmes individuels, rendre collectifs les savoirs. Les enseignants Freinet sont sans cesse en activité de coformation (stages, colloques, etc.) et font montre d'un très grand investissement dans le travail. C'est un choix de vie quasiment militant que tous les enseignants ne sont pas prêts à faire, ce qui est d'ailleurs légitime.

Dans quelle mesure, alors, l'expérience du groupe Concorde est-elle transférable à d'autres écoles ?

D'une part, c'est une constante bien connue dans la recherche en éducation qu'une innovation, lorsqu'elle est étendue, fonctionne moins bien. D'autre part, il n'existe pas de remède miracle qui marcherait pour tous les élèves.

Si la transférabilité du système entier paraît, en France, très complexe, il nous semble cependant, au terme de cette recherche, que certains dispositifs pourraient être adoptés dans les autres écoles.

Prenons par exemple la « dictée coopérative » dans laquelle il existe une entraide entre élèves selon des règles codifiées : ils n'ont pas le droit de livrer la bonne réponse à celui qui hésite ou se trompe, mais ils peuvent l'orienter sur des pistes qui lui permettent de la trouver. Ce dispositif induit une réflexivité des élèves, enlève du stress et induit un rapport différent à la langue et à l'orthographe.

Je suis cependant méfiant devant l'unification de tout système. De même qu'il existe des lycées alternatifs et des écoles de la deuxième chance, il serait intéressant que les enseignements puissent être délivrés selon des méthodes diversifiées, pour donner des chances d'apprentissage ou de rattrapage à des élèves qui pourraient passer d'une forme de travail à une autre. Mais il faut se garder de tout dogmatisme pour ou contre les pédagogies alternatives...

Yves Reuter

Professeur en sciences de l'éducation à l'université Charles-de-Gaulle-Lille-III, laboratoire Théodile, il dirige depuis 2001, en collaboration avec l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, les recherches sur l'école de Mons-en-Barœul : « Effet d'un mode de travail pédagogique "Freinet" en réseau d'éducation prioritaire ».

À paraître, sur le groupe scolaire Concorde de Mons-en-Barœul : Une école Freinet : fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, L'Harmattan, mars 2007.