



ENTRETIEN AVEC... YVES REUTER

PÉDAGOGIE ALTERNATIVE DANS

Yves Reuter est professeur à l'université Lille 3, directeur du laboratoire Théodile. Il a mené pendant cinq ans, avec une équipe de chercheurs (une sociologue, deux psychologues, huit didacticiens), une étude sur les écoles Hélène Boucher (élémentaire) et Anne Franck (maternelle) de Mons en Bareuil. Ces écoles ont une particularité : l'équipe éducative, nommée collectivement sur projet, pratique la pédagogie de Célestin Freinet.

L'étude a donné lieu à un ouvrage – Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, l'Harmattan – qui décrit les pratiques des enseignants et leur travail d'équipe tant sur le plan des apprentissages disciplinaires que sur les questions liées à ces apprentissages.

► Ecole Emancipée : Qu'est-ce qui rend la pédagogie Freinet plus « efficace », notamment pour l'apprentissage de l'écrit ?

Yves Reuter : Je souhaiterais aborder cet entretien par trois remarques préliminaires. En premier lieu, j'aimerais que les lecteurs gardent à l'esprit que ce que je peux avancer repose sur plus de cinq ans de recherches, menées à l'aide de multiples techniques de recueil et de traitement de données par une équipe composée de plus d'une dizaine de chercheurs de disciplines différentes. Il ne s'agit donc pas d'un discours d'opinion comme c'est malheureusement trop souvent le cas autour de l'école dans les médias français. En second lieu, je ne parle pas ici de telle ou telle technique isolée, reprise de la pédagogie Freinet, modifiée et intégrée dans un autre cadre. Il s'agit bien d'un système cohérent, de principes et de dispositifs. Enfin, il ne s'agit nullement d'affirmer que c'est l'unique pédagogie valable ou la meilleure mais simplement d'avancer que, *au vu de nos recherches*, ce système a produit des effets indéniablement positifs dans un milieu caractérisé par une grande précarité.

Pour revenir maintenant plus précisément à votre question, je dirais que cette efficacité tient sans doute à des principes pédagogiques généraux qui s'avèrent singulièrement pertinents dans le domaine de l'écrit. Par exemple, le fait de concevoir que c'est l'élève et lui seul qui apprend va faire fonctionner différemment l'enseignement (comme motivation, étayage... de l'apprentissage) et engendra un meilleur respect des rythmes et des modes d'appropriation de chacun. Le fait de faire fonctionner la classe comme une communauté sur la base de la coopération et de valoriser chacun – pourvu qu'il s'investisse – va aussi limiter les angoisses liées à la compétition ou à la peur de l'échec et contribuer à une meilleure sécurité des apprentissages



et à une plus grande sérénité de chacun. Ou encore, l'encouragement à l'expression et à la communication font de l'écrit un outil pourvu de sens et d'intérêt pour chacun.

Mais plutôt que de continuer à énumérer les dimensions – et il en existe bien d'autres qui contribuent à cette efficacité –, je préférerais insister sur deux principes à l'œuvre ici qui me semblent peu ou prou entrer en congruence avec ceux que nombre d'acteurs et d'associations luttant contre l'analphabétisme ou l'illettrisme ont pu mettre en œuvre sur d'autres terrains. D'abord, poser que c'est *le pouvoir* qui motive l'appropriation des techniques (il

ne s'agit donc pas, comme c'est classiquement le cas à l'école, de dire qu'il faut apprendre telle technique et qu'on verra plus tard à quoi cela peut servir). Et ici les élèves ont des statuts reconnus de citoyens scolaires, du pouvoir sur leurs règles de vie et les projets qu'ils engagent... L'écrit est



donc d'emblée fonctionnalisé. Le second principe consiste à faire éprouver, dès le début, la richesse de l'écrit par la richesse de *l'univers de l'écrit* proposé aux élèves (diversité des écrits, des situations, des fonctions...) et par *la variété des rôles* que chaque élève peut tenir (auteur, lecteur, critique, récitant, exposant, chercheur...). Dans ce cadre, il ne s'agit donc pas d'imposer une forme unique d'entrée dans telle ou telle technique mais plutôt de motiver et d'étayer de multiples voies d'appropriation des cultures de l'écrit (au sens quasi anthropologique d'un Goody).



UNE ÉCOLE FREINET

EE : Le fonctionnement d'une école Freinet permet-il de réduire les phénomènes de violence à l'école ?

Y.R. : Ici encore nos résultats sont clairs (voir notamment les travaux de C. Carra) et d'autant plus que les effets ont été rapides (au bout de trois mois les effets étaient nettement perceptibles) : non seulement la pédagogie mise en place a permis de réduire violences et incivilités mais, de plus, elle a modifié les normes des élèves (les rendant moins tolérants à ces phénomènes). Ici encore, il conviendrait de mentionner de multiples facteurs et leurs interactions : la co-construction de règles claires respectées par tous ; des conseils réguliers pour les élaborer et discuter des problèmes ; des statuts nets (adultes vs enfants, maîtres vs élèves) ; le respect de chacun ; le pouvoir et l'autonomie (de recherche, de déplacement...) accordés aux élèves ; le respect des fonctionnements humains (pouvoir se déplacer ou parler si cela ne gêne pas le travail, pouvoir boire quand on a soif...) ; des espaces multiples de valorisation et d'expression pour les élèves ; la cohérence de l'équipe des maîtres (partage des principes et formes d'intervention communes...) ; la recherche de l'intérêt des élèves dans les activités disciplinaires ; la formation et l'intégration des parents d'enfants, reconstruits au travers de multiples modalités, en parents d'élèves... Mais ici encore, je souhaiterais conclure sur un principe qui tranche avec ce qui se dit ou se voit souvent ailleurs : il ne s'agit pas de ramener le calme avant de – ou pour – pouvoir travailler. Cela va de pair. Et c'est en grande partie parce que les élèves entrent dans le travail qui les intéresse que le calme advient. Cela étant dit, il convient de ne pas se leurrer : dans un environnement de plus en plus précaire, ce calme nécessite un investissement conséquent de la part des maîtres. Il demeure, en quelque sorte, sous tension. Et je ne suis pas sûr que les politiques actuelles soient les plus à même d'aider ces maîtres à maintenir des résultats qui sont pourtant les objectifs affichés de l'institution scolaire...

EE : Qu'est-ce qui peut permettre à un enfant en souffrance de se reconstruire ?

Y.R. : Nous avons aussi pu constater (voir notamment les contributions d'Anne-Marie Jovenet) que cet univers pédagogique était vécu de manière bénéfique par des enfants « en souffrance ». De multiples facteurs concourent à ces effets, toujours en interaction au sein de ce système. Je citerai ainsi : l'allègement des motifs ordinaires de souffrance scolaire (bruit, insécurité, humiliations, interdictions – de parler, de bouger, d'aller aux toilettes...) ; la présence de repères clairs, constants et justes (la loi est compréhensible, connue, stable, appliquée par des adultes



allant dans le même sens...) ; le respect physique et moral de chaque élève ; la possibilité de s'exprimer et la multiplicité des espaces de valorisation (oral, écrit, arts, sports, vie collective...) ; l'intérêt pour le travail – ce qui est sans doute fondamental pour ces enfants – le droit et l'encouragement à questionner et à se questionner, à être en quête de sens. Et, de nouveau, j'insisterai sur deux principes mis en œuvre ici et qui me paraissent loin d'être partagés alors que leurs effets nous sont apparus particulièrement intéressants. En premier lieu, les maîtres ne se posent pas dans une relation de psychologue ou de travailleur social face à ces enfants. Ce qui est posé, c'est qu'ils ne peuvent pas (ou peu) agir sur la souffrance extrascolaire (qu'ils n'ignorent pas) ; en revanche ils peuvent agir – et très fortement – sur la vie et le vécu scolaires. En second lieu – et ceci n'est pas indépendant de cela –, ils évitent au maximum d'individualiser la réponse par constitution de groupes ou extraction du collectif dans des dispositifs « spécialisés ». L'individualisation se fait au sein du collectif : chacun pouvant mener ses projets dans le cadre collectif où individus et collectif coopèrent. Il s'agit donc ici d'une véritable rupture avec la tendance actuelle à multiplier les structures spécialisées en réduisant le collectif commun comme peau de chagrin. Je conclurai sur cette question par une remarque, pour souligner ce qui pourra apparaître, aux yeux de certains, comme un paradoxe : dans ce cadre, c'est l'écolier qui contribue à la réparation de l'enfant. Et, sans nourrir trop d'illusions sur l'ampleur de cette « réparation », peut-être peut-on avancer au moins que cela fait exister pour ces enfants un espace (temporel, spatial, social...) non négligeable de moindre souffrance avec la vision et le vécu d'autres univers possibles. Cela me paraît un effet d'une rare importance, pourtant passé sous silence (comme la vie de ces enfants) dans le tohu-bohu médiatique qui entoure l'école en France. ●



ENTRETIEN RÉALISÉ PAR BARBARA KNOCKAERT.

Les illustrations de ces pages sont tirées des sites :

- ✓ de l'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>
- ✓ du café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net>