

LA PÉDAGOGIE FREINET EN MILIEU POPULAIRE : EFFET SUR L'INDIVIDU OU SUR LE COLLECTIF ?

Résumé : Une recherche, inédite par la confrontation de regards disciplinaires et par la durée, est menée par l'équipe THEODILE, sur la pratique de la pédagogie Freinet dans une école de banlieue populaire. Le traitement comparatif de données recueillies en entretien clinique auprès d'élèves et d'enseignants, révèle le collectif comme lieu d'action de la pédagogie Freinet dans cette école. Pourtant la question des effets d'une telle pédagogie étant posée en référence à la psychanalyse, on s'attendrait à ce que les effets sur l'individu soient mis en avant. L'hypothèse se heurte à une contradiction heuristique : c'est la configuration du rapport individu/collectif qui est interrogée.

Mots-clefs : Pédagogie Freinet - Individu/collectif - Pratiques enseignantes en banlieue populaire - Entretiens inspirés par la psychanalyse - Coopération.

Les pédagogies alternatives questionnent. Elles questionnent les parents, les enseignants qui « sont habitués » à une autre pédagogie, ceux qui se préoccupent des « élèves en difficulté » ou ceux qui ont pour mission l'évaluation, c'est-à-dire l'institution scolaire dans son ensemble. Elles questionnent sur leurs modes de fonctionnement, sur les publics qu'elles atteignent, sur leurs effets. C'est le cas de la pédagogie Freinet pratiquée dans une école de la banlieue lilloise qui constitue le terrain de cet article. A la mise en place d'une nouvelle équipe pédagogique cooptée au sein de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), les personnels non enseignants constatent des changements mais s'interrogent, tout comme les enseignants d'écoles du voisinage : « ont-ils un secret ? ». D'autres écoles de la circonscription commencent à envoyer leurs élèves « à problèmes ». Les parents contestent parfois violemment ce qu'ils considèrent comme un risque couru par leurs enfants pour leur avenir et certains enseignants Freinet eux-mêmes constatent que ce milieu est plus difficile que le milieu rural où leur action était appréciée...

Ces interrogations ne peuvent rester sans réponse. Toutefois il faut reconnaître que, comme d'autres pédagogies alternatives, la pédagogie Freinet entraîne parfois plus de prises de position passionnées que de véritables recherches. Cette pédagogie serait intéressante pour les classes uniques de milieu rural, ou permettrait essentiellement à l'élève d'être plus à l'aise à l'oral grâce à la technique du *quoi-de-neuf*, en même temps que le travail à son rythme ou la production de texte libre, lui donnerait ou redonnerait confiance en lui. Face à ces prises de position, la recherche conduite par Yves Reuter depuis 2001 introduit un réel questionnement épistémologique. Il s'agit d'une recherche inédite par la confrontation de regards disciplinaires (didactique, sociologique, psychologique et psychanalytique) et par la durée (plus de huit ans actuellement) sur la pratique de la pédagogie Freinet dans un même groupe scolaire (maternelle et élémentaire) de banlieue populaire.

Précisons que l'ancrage théorique de cet article est celui de la psychanalyse qui prend pour objet la situation d'enseignement-apprentissage. La question centrale qui sera examinée porte sur l'individuel et le collectif, ou plus exactement sur l'analyse des effets d'une telle pédagogie : le bénéficiaire est-il l'individu ? le collectif ?

La démarche consistera à situer d'abord le cadre de l'interrogation à partir de quatre aspects : la place accordée à l'individu et au collectif dans la théorie psychanalytique, les prescriptions officielles en direction de publics « défavorisés », le rapport individuel/collectif appréhendé d'un point de vue didactique, enfin la pertinence du cadre méthodologique en rapport avec le questionnement.

Les résultats en matière d'effets sur l'individu ou sur le collectif appuyés sur la comparaison des propos d'élèves et d'enseignants selon la pédagogie pratiquée introduiront à une interrogation plus large quant au rapport entre l'individu et le collectif.

LE CADRE DE L'INTERROGATION

L'individu et le collectif dans la théorie psychanalytique

En posant le cadre de l'étude en référence à la psychanalyse on s'attend à ce que les effets sur l'individu soient mis en avant. La psychanalyse parce qu'elle cherche à soigner « en comprenant » et à comprendre le psychisme humain « en soignant » est d'abord une théorie de la division du sujet. Les psychanalystes qui se sont intéressés à l'enfant ont cherché à formaliser son développement en définissant le narcissisme, le self, le clivage, le conflit... ce qui les a amenés à étudier les rapports entre individus : l'identification, le transfert et le contre-transfert, l'amour et la haine, l'angoisse de séparation, ou à faire ressortir les écueils de ces rapports entre individus et notamment entre l'enfant et l'adulte : le désir étouffé par la demande, le self caché par le faux-self. Bien sûr Freud a étudié la psychologie des foules, mais pour y chercher l'état de l'individu dans la foule, tout comme il le fait dans ses études de la culture ou de la religion.

Partant de là, on ne sera pas étonné que la psychanalyse interrogeant le champ pédagogique reprenne le même intérêt pour l'individu et pour les rapports entre individus. Les principaux concepts forgés et utilisés par Blanchard-Laville, didacticienne de formation, pour explorer la situation d'enseignement-apprentissage sont ceux de « soi personnel » et de « soi professionnel », de transfert didactique, holding didactique, emprise (2001). Du côté des thérapeutes confrontés à l'échec scolaire comme Cordié (1993), on ne sera pas étonné de retrouver les concepts Lacaniens de « désir, besoin, demande » où les effets du poids de la demande conduisent à voir l'inhibition intellectuelle ou « l'échec scolaire comme révélation du sujet », et à voir le désir d'enseigner se transformer en sentiment de culpabilité et en fantasme de pouvoir, chez l'enseignant. Quant à Cifali (1994), son intérêt pour les pratiques enseignantes la conduit à inviter tous les enseignants à reconnaître comment leur subjectivité est à l'œuvre et à la travailler pour éviter à la compulsion de répétition de s'exercer quand Paul ou Pierre réveille ce que le « je » de l'enseignant croyait avoir si bien dépassé. Il s'agit bien d'un rapport de force complexe entre l'individu et les autres...

En résumé il s'agit de comprendre comment le collectif peut peser sur l'individu et comment l'individu parvient à être un individu désirant qui se libère des contraintes internes et externes.

L'individu et le collectif dans les prescriptions officielles

Le XX^e siècle est parcouru par la question de l'entrée à l'école des élèves « différents », nommés à l'époque « idiots » ou « imbéciles » et des mesures pédagogiques les concernant, qu'il s'agisse de la création de classes spéciales, d'outils, de nouvelles professions dans l'environnement scolaire, de pédagogies alternatives, mais aussi de la définition des objectifs dans les textes officiels.

De la méthode des tests, à la création des classes de perfectionnement, et autres classes spéciales, des mesures ont en commun l'objectif de prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire les voir comme des individus singuliers... afin de les amener par des mesures appropriées à résorber leur retard ou leur différence et entrer dans l'enseignement de tous. Dès la loi d'orientation de 1975, l'élève, l'individu, est mis « au cœur du système éducatif ». D'un regard négatif sur cette différence, on est passé à un regard positif en proposant des mesures dites de discrimination positive, on est passé de la zone ou du réseau d'éducation prioritaire au réseau ambition réussite. Avec cette nouvelle orientation positive, il s'agit d'apprendre à évaluer correctement l'impact des stratégies mises en place. Comme en témoignent l'ensemble des articles publiés dans la revue *XYZep* cités plus bas, un processus de traitement de l'individu s'organise : diagnostic des difficultés (et des types de difficultés), mise en place de stratégies, évaluation des effets de ces stratégies, réajustement des stratégies... Aussi étrange que cela puisse paraître on peut toutefois noter un aspect immuable des tests du début du XX^e siècle aux prescriptions officielles pour l'école au début du XXI^e siècle : l'individu « en marge du collectif » est à identifier « pour traiter sa différence » par rapport au collectif, et le collectif est défini par la standardisation du test ou par la moyenne calculée par une évaluation nationale... Comme c'était déjà le cas chez Binet (1911) l'élève en difficulté reste l'origine du cheminement réflexif du patricien...

Tout au long de ce XX^e siècle, certaines pédagogies alternatives vont viser des individus particuliers, (on peut citer ce que décrit l'ouvrage *l'école avec Françoise Dolto*), d'autres vont avoir pour objectif de définir des méthodes mieux adaptées à ces individus particuliers que sont les enfants (comme la méthode Montessori), tandis que la pédagogie Freinet va chercher à promouvoir une nouvelle manière de transmettre le savoir adaptée au monde dans lequel ces enfants vivent : un savoir contextualisé dans ce qui a du sens pour eux et leur milieu social. On pourrait alors avancer l'idée que cette pédagogie met ce collectif dont ils sont issus au cœur des apprentissages.

L'individu et le collectif dans les autres travaux de l'équipe de recherche

L'ouvrage de synthèse de la recherche publié sous la direction de Reuter (2007) permet d'approcher quelques aspects caractéristiques d'une définition du collectif dans cette école, d'un point de vue didactique.

Citons en premier lieu Delcambre qui évoque deux facettes de la « culture commune » construite dans cet espace scolaire. La culture scolaire ne se construit pas contre ou à la place des cultures extrascolaires mais avec ce que sont les enfants avant d'être élèves. C'est encore auprès d'élèves de maternelle que Fialip-Baratte observe les premiers pas de l'écriture : contrairement à d'autres écoles où l'écriture du prénom est le premier (et souvent seul) objet d'écriture cité, à l'école Freinet, l'activité d'écriture cohabite avec d'autres activités comme l'écriture de mots, chiffres, des- sins... le cahier de vie qui circule de famille en famille permettant d'établir des liai-

sons entre classe et famille et de créer une « communauté scolaire ». Quand Lahanier-Reuter s'intéresse aux pratiques langagières ou scripturales dans la classe de mathématiques, elle parle d'une « écriture "aidante" ou encore coopérative » pratiquée en classe. Se mettant à la place du lecteur qu'il voit comme un pair, l'élève indique les instruments à prendre, lui donne des conseils... On pourrait dire qu'il n'écrit ni pour lui seul, ni par soumission à une obligation, mais pour construire un savoir collectif... peut-être parce qu'au départ l'enseignement l'a introduit dans cette forme de construction du savoir. Ainsi compare-t-elle deux manières différentes de mettre l'élève face au savoir : « énoncer des lois » ou « faire construire des lois à partir de régularités inattendues ou imprévues ». Dans la confrontation pédagogie classique/pédagogie Freinet, soit ici « problème de mathématique/recherche mathématique », d'un côté l'énoncé du problème est une donnée constituée à l'avance, destinée à activer une règle de traitement – comme par exemple la reconnaissance des données inutiles – de l'autre l'énoncé du problème évolue, parce que le problème évolue sous l'effet des premières solutions et des nouvelles questions qui émergent. D'un côté on peut dire que chaque individu doit trouver la réponse attendue sans faire perdre trop de temps à l'ensemble des individus, de l'autre le collectif orchestre la question posée par un individu dont chacun s'empare. Comme le souligne Reuter en résumant les principes de fonctionnement de cette école, ce sont les apprentissages qui sont au centre de l'école. Faisant le lien avec le paragraphe précédent on oserait ajouter que ce n'est donc pas l'élève qui est au « cœur du système éducatif »

Le cadre méthodologique issu de la psychanalyse et sa pertinence ici

L'outil méthodologique utilisé ici est celui de l'entretien clinique.

Fidèle à son origine -la parole en thérapie- il s'agit de laisser dire au sujet « ce qui lui vient à l'esprit » selon la technique de l'association libre, d'écouter le silence comme une émergence de l'inconscient, d'entendre ces sortes de découverte de quelque chose qu'on savait sans le savoir vraiment... Ainsi à propos de quelques élèves de leur classe, des enseignants vont révéler quelque chose de leurs choix, de leur désir, de leurs déceptions... et des élèves ayant changé d'école pendant le cursus élémentaire vont dire ce que leur fait vivre ce changement, ce qu'ils quittent et ce qu'ils trouvent dans « cette nouvelle école ».

En quoi cette méthode est-elle pertinente ?

L'observation seule (de séquences de classes) permet de voir ce qui se fait ou ne se fait pas ou se fait avec difficulté : la pratique de la pédagogie et l'attitude scolaire des élèves. On pourrait dire qu'elle permet d'atteindre le faire, mais pas la signification donnée par l'individu. Elle permet de voir le collectif comme addition d'individus : font-ils la même chose ? en même temps ? avec quel résultat ? L'enseignant fait-il la leçon sur les décimaux comme il l'a faite la semaine précédente ? la fait-il comme un autre collègue ? On additionne ou on différencie des pratiques. L'entretien clinique inspiré par la psychanalyse permet de voir non seulement le sens mais le rapport construit par le sujet entre le faire et la signification du faire, le conflit entre l'attente de l'autre et l'idéal personnel. L'interviewer s'adresse à l'individu en lui permettant de dire non seulement ce qu'il fait, mais comment « il se sent modifié » par ce qu'il fait (ne fait pas, ne peut pas ou ne veut pas faire). A travers le plaisir ou le sentiment d'impuissance exprimé, la comparaison entre deux pédagogies permet de

voir comment l'individu peut se sentir libre ou comment les pressions du collectif sont ressenties par lui.

La compréhension de ce rapport entre l'individu et le collectif ne peut se passer de la comparaison.

Celle-ci est construite en plusieurs temps. En 2001, six élèves de chaque niveau élémentaire sont vus en passation mathématique individuelle dans deux écoles du même secteur REP (l'école en pédagogie Freinet et une école non Freinet). En 2002 les enseignants de ces cinq niveaux des deux écoles parlent en entretien de ces élèves-là : « *pouvez-vous me parler de X, Y... tels que vous les voyez en classe ?* » En 2005 la comparaison a porté sur la façon dont l'élève vit le changement : « *peux-tu me raconter comment s'est passé pour toi ce changement ?* » La comparaison est menée cette fois avec des élèves pris « au hasard » grâce à des entretiens menés par des étudiants.¹

LES RESULTATS DE LA COMPARAISON

Pour le dire de manière caricaturale on pourrait retenir de la première partie que la psychanalyse nous invite à regarder le collectif comme lieu de demande, qui peut peser sur l'individu, individu qui en retour et à défaut de pouvoir mettre en œuvre son désir, ferait peser son pouvoir sur d'autres individus... tandis que l'orientation officielle de la pédagogie induirait l'idée que tout effort d'enseignement vise à faire acquérir à chaque individu un socle commun de connaissances, en le faisant entrer malgré sa diversité dans le savoir dispensé collectivement à l'école : quelle réponse à ce dilemme va apporter la recherche sur cette école en pédagogie Freinet ?

Nous chercherons à construire les différences du point de vue de l'individu et du collectif, à partir de l'examen de trois domaines : les activités scolaires, les relations des élèves aux adultes, les pratiques des enseignants.

Les activités scolaires

Quand les élèves d'autres écoles (non F) parlent d'activités scolaires, ils énumèrent les matières scolaires. Ils essaient de ne pas en oublier dans la liste, détaillent très peu les activités précises qu'ils font dans cette matière, ne disent jamais l'intérêt général de cette matière. Chaque élève apparaît face à cette matière, en tant qu'individu qui doit réussir, vs a du mal à réussir, vs est content quand il est félicité parce qu'il a réussi.

Un autre aspect qu'ils pointent est le lieu où se déroulent les activités scolaires. Là, une préposition revient souvent : « devant ». « Devant tout le monde » désigne à la fois une modalité du sentiment qui accompagne le « faire, lire, réciter », en même temps que le lieu du tableau, un espace particulier de la classe, une scène où se joue l'activité scolaire, essentiellement celle du maître, à laquelle participe un individu tour à tour... A l'opposé de ce lieu qui rend visible l'activité scolaire, l'élève déclare préférer être à sa place, c'est-à-dire individu à côté d'un autre individu dans le groupe-classe. Dans d'autres cas on voit un élève se situer comme l'individu en marge du collectif quand il dit que lui-même ou un élève de sa classe quitte le groupe pour faire

¹ Des étudiants inscrits au cours d'initiation aux méthodes cliniques de recherche en 2005, 2006, 2007 (L3 en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle Lille 3) ont ainsi contribué à l'ampleur de la comparaison. Qu'ils soient ici remerciés.

des mathématiques, ou la lecture dans un autre groupe de niveau inférieur, parce qu'il a « des difficultés » dans ce domaine du fait de sa particularité.

En résumé on pourrait parler d'un élève qui doit réussir comme tous les autres ou qui doit trouver les moyens de rattraper le niveau général atteint par tous, élève qui est seul face à une activité prévue pour tous, qui se déroule devant tous les élèves.

Dans l'école F, au premier regard on pourrait opposer les moments de présentation de textes, de recherches mathématiques aux moments de travail personnel selon le plan de travail de chacun. Pour étrange que cela puisse paraître, ces moments ont un point commun : dans les moments collectifs, tous ne font pas la même chose : il y a celui qui lit et ceux qui écoutent, celui qui pose une question ou fait une remarque, celui qui contrôle le temps. Dans les moments consacrés au plan de travail personnel, les élèves s'entraident, se déplacent pour prendre ou donner des informations aux autres. Cette forme de travail « ensemble » s'étend à d'autres lieux de l'école : les élèves vont faire la lecture aux petits, tandis que d'autres entrent dans ce lieu : les parents et leur savoir-faire au moment des ateliers, mais aussi les élèves d'un village proche, du centre de la France ou d'Afrique, à travers la correspondance scolaire. Cet « ensemble » marque la vie scolaire au point qu'une élève dira en entretien que les activités scolaires améliorent les relations entre élèves... ce qui est une donnée étonnante si l'on veut bien avoir en tête les pré-requis généralement avancés en faveur d'un travail de socialisation nécessaire « pour » pouvoir entrer dans les apprentissages.

Quelle que soit la contrainte du milieu familial ou social qui pèse sur lui (Jovenet 2007) l'individu trouve non seulement dans les lieux un espace de liberté, mais dans son rapport au collectif, un espace qui donne du sens à ce qu'il fait et donc à ce qu'il est.

Dans les écoles qui ont servi de comparaison les élèves donnent le sentiment que pour eux les activités scolaires se présentent comme un spectacle alors qu'elles seraient vécues comme un événement dans cette école F. L'activité scolaire vécue comme un spectacle, est organisée à l'avance par le maître, destinée à être regardée. Certains individus sont invités à y participer selon des règles pré-établies. Ce spectacle n'est collectif que par le fait que chaque individu est à la place qui lui est assignée. Si l'activité scolaire est vécue comme un événement, cela signifie une place toute autre pour chaque individu : il participe à cet événement, il le construit et est modifié par lui. Cela inclut aussi une place différente de chacun dans la temporalité de l'apprentissage. D'une part on peut reconnaître qu'aucun apprentissage n'a un caractère définitif, que toute construction de savoir s'inscrit dans la progression, d'autre part on reconnaît à chaque individu la possibilité de jouer le rôle de levier dans cette progression, à un moment non prévu à l'avance.

Les relations des élèves aux enseignants

Dans les écoles non F, parler de sa relation à l'adulte consiste essentiellement pour l'élève à dire ce qu'il aime ou n'aime pas chez cet enseignant, ou dans le rapport que l'enseignant entretient avec les élèves. Cela peut aller de l'adulte décevant à l'adulte fortement investi, que l'élève a du mal à quitter. Les relations adultes/enfants vont donc se présenter à l'inverse de la première catégorie constituée autour des activités scolaires, où les élèves énuméraient ces activités sans s'attarder sur leurs propres sentiments.

Ainsi les élèves vont-ils tenir des propos sur la manière qu'ont les enseignants de s'habiller, de se présenter, mais surtout sur la façon dont ils s'adressent aux élèves. Ils vont aussi parler de la façon dont l'enseignant organise le temps et l'espace. Le maître est celui qui peut choisir sa place dans l'espace (et se déplacer) et qui gère l'espace de l'élève. Il est aussi celui qui initie des activités particulières ou décide de les interrompre, de les reporter à plus tard ou les supprimer. Il est ainsi celui qui a le pouvoir sur l'organisation scolaire. Il a aussi le pouvoir de déprécier ou d'encourager, d'aider à certains moments certains élèves ou de renvoyer d'autres à leur travail personnel en remettant à plus tard leur participation au travail collectif. Le sens du mérite explique d'ailleurs les remarques faites sur certains camarades : *« pour eux la maîtresse elle est sévère, mais pour les plus sages ben elle est gentille car elle a rien à dire »*. Dans l'ensemble de ces discours, le maître est un individu qui a une place particulière et du pouvoir sur les autres.

Qu'en est-il de cette relation de l'élève au maître à l'école F ?

L'élève ici décrit le maître comme celui qui organise sans imposer. Un élève remarque : *« ici on nous demande si on a tout compris, est-ce qu'on a besoin d'aide en quelque chose... »* Le maître peut être celui qui suggère une idée *« il nous explique un peu les techniques... il essaie à chaque fois qu'on lance un truc, il nous dit "ah tu pourrais faire ça en fait avec ça" »*. Une remarque plus fine met en lumière la ressemblance apparente : *« le premier jour le maître a demandé qui veut présenter l'entretien... on s'inscrit... dans mon ancienne école en fait il y avait la maîtresse et les élèves et elle disait 'alors qui veut raconter son week-end ? et les élèves ils levaient le doigt et elle interrogeait les élèves »*. Enfin il faut ajouter que le fonctionnement habituel des relations est ordonné par l'autonomie. Etre autonome signifie pour l'élève la liberté de se déplacer... sans être ni accompagné ni surveillé par le maître, la punition la plus désagréable étant de devoir rester à côté du maître...

En conclusion, on peut dire que ce mode de travail pédagogique à travers un rapport au travail spécifique construit un mode de relation aux autres, singulier et très différent de ce qui est observé ailleurs. Le collectif n'apparaît pas comme l'expression de ce qui est imposé à chaque individu. L'élève qui entre dans une école non F, alors qu'il était en difficulté, en situation de souffrance, d'humiliation dans une école précédente, met tout en œuvre pour trouver un lieu où il sera regardé, écouté, valorisé... il est à l'affût de maintenir une relation personnelle positive avec le maître. Ce même élève qui entre à l'école F, ne reçoit pas d'un autre ou des autres une valorisation de lui-même. Entré dans ce mode de travail décrit plus haut, il reconstruit un lien entre ce qu'il fait et ce qu'il est, il se reconstruit. (Jovenet, 2007a) Si ailleurs, il remplace une dépendance par une autre dépendance, à l'école F, il reprend possession de lui-même. Toutefois cela ne signifie pas que l'attitude des enseignants pour n'être pas figée dans un registre de protection, n'est pas déterminante.

Les pratiques des enseignants

Les entretiens menés avec les enseignants à propos de quelques élèves de leur classe ont permis de mettre en évidence la manière dont ils parlent d'un élève et de son milieu familial ou d'un élève et de son action en tant qu'enseignant.

Un constat s'impose : fréquemment un enseignant associe dans son discours l'élève X et son milieu familial et/ou son milieu social. Cela vient souvent pour expliquer les difficultés de cet élève : n'être pas suivi par ses parents pour sa scolarité,

avoir le droit de tout faire, avoir des problèmes avec la langue... Comptant les occurrences de ce type d'associations, nous les voyons aussi fréquentes dans les deux écoles. En revanche l'association entre l'élève X et l'action de l'enseignant se présente très différemment. Dans l'école non F il est question de l'action de l'enseignant en réponse au comportement d'un élève, tandis que dans l'école F, les techniques de la pédagogie F sont mises en avant et il est dit que tel élève s'en empare bien, peu ou pas du tout. On pourrait ainsi conclure que d'une part l'enseignant paraît dépendant de l'élève, tandis que d'autre part il est l'acteur qui propose un outil d'apprentissage à l'élève qui lui, est libre de s'en emparer immédiatement ou selon son rythme propre. On peut ajouter que ces outils sont les techniques Freinet pratiquées dans toute l'école et au sein du mouvement dont se réclament ces enseignants, l'ICEM.

La façon dont les enseignants parlent d'un élève particulier est tout à fait révélatrice de ce rapport à l'individu. Ainsi une enseignante de l'école non F parle longuement « *d'une petite qui perd vite ses repères... se dénigre tout le temps... commence à se mettre les autres à dos (mais qui) ne dit rien... d'elle-même elle ne viendra jamais parler de sa famille ni de ce qui peut lui arriver chez elle...* », alors que sous forme de boutade un enseignant F déclare ne pas savoir « *ce que c'est un élève en difficulté* » mais décrit longuement les techniques de travail de sa classe. De façon un peu provocatrice on pourrait opposer l'idéal de relation duelle à l'ignorance de l'élève en difficulté...

A partir de là nous nous sommes posée une question essentielle : comment « font » ces enseignants pour tenir un tel discours ? Sont-ils des surhommes... ?

De fait un enseignant de l'échantillon comparatif insinuait : ont-ils un secret ? Une telle question semble traduire un sentiment d'impuissance : l'efficacité de l'enseignant dépendrait du résultat de l'élève. Bien des injonctions à l'aide individualisée aux élèves trouve un écho dans ce sentiment d'impuissance et cette recherche de l'efficacité. Mais ce faisant, l'enseignant dépendant de l'élève renforce la dépendance de l'élève. Si à l'école F le mode de travail pédagogique est mis en avant, le fait que l'élève s'en empare ou pas, relève de l'élève.

Ainsi peut-on répéter d'une autre manière que l'enseignant construit un collectif bâti sur la coopération... La coopération ne désignant plus seulement le mode de travail des élèves entre eux, mais le mode de relation des enseignants aux élèves, modes de relation construits et réaménagés sans cesse grâce aux échanges dans l'équipe pédagogique.

DES EFFETS DANS CETTE ECOLE EN PEDAGOGIE FREINET... À UN DEBAT SUR LES RAPPORTS HABITUELLEMENT PENSES ENTRE INDIVIDU ET COLLECTIF

Dès lors, ce ne sont plus les effets seuls sur l'individu ou sur le collectif, qui sont en question, c'est bien davantage la question des rapports entre individu et collectif qui est posée. Cette question devient essentiellement épistémologique : elle ouvre un nouveau champ de connaissances possibles dans le domaine de la pédagogie.

Le collectif en question

La logique de la pédagogie Freinet veut que la définition du collectif dans son rapport à l'individu soit examinée en premier. Or, l'étude comparative menée ici fait

ressortir une grande distorsion dans la définition du collectif ou plus exactement des collectifs. Habituellement il est fréquent d'opposer la culture de l'école à la culture familiale, l'élève appartenant ainsi sans le savoir à deux collectifs, invité à se défaire d'un mode de vie, de raisonnement, de règles pour entrer dans un autre. Le collectif de l'école représente la norme. Dans cette approche, le collectif apparaît construit à l'avance et l'individu sommé d'y entrer.

Dans cette école F, il n'est pas demandé à l'élève de s'extraire du collectif dans lequel il vit, de la culture dans laquelle il baigne. Au contraire tous les efforts de Célestin Freinet visaient à ce qu'il n'y ait pas de coupure dans la vie de l'enfant, à ce que la méthode d'apprentissage soit « naturelle », à parler de travail à l'école comme on parle de travail dans le milieu familial. A l'école F le collectif ne préexiste pas, il se construit à travers des relations de coopération. Le partage d'une tâche commune, par exemple la recherche mathématique de X permet à chacun de participer et de construire ensemble un nouveau savoir. La présentation d'une conférence ou d'un exposé permet à chacun d'acquérir de nouvelles connaissances, autant sur l'individu qui présente, et sur ceux dont il parle, que sur l'objet dont il parle. Ainsi apprenant à connaître le Maroc parce que c'est le pays de Z, il peut aussi tout en lui posant des questions avoir envie de lui faire part de ses propres expériences. La pratique des « questions, remarques » ou la présence de « celui qui donne la parole » en créant l'habitude de recevoir l'avis des autres, apprend l'enrichissement mutuel (et déjoue l'agressivité autant que le mutisme) organise le dialogue dans le respect, à travers l'acquisition savoir.

Le collectif comme mode de travail, devient mode de relation aux autres, mode de respect de la diversité. Mais le constat permet d'aller plus loin dans l'interrogation. Si chaque classe de l'école F se construit sur ce modèle, il devient évident que peu importent les individus qui la composent, le modèle est « reconstructible ». En résumé le collectif à l'école F n'est pas un collectif préétabli, imposé mais un collectif qui organise à travers le travail, les relations entre les individus, élèves et adultes. Basé sur le respect de chacun, il valorise l'œuvre personnelle et le patrimoine.

L'individu face au défi de la réussite ou l'individu comme sujet désirant

De la définition du collectif naît la définition de l'individu... le collectif est-il un lieu de crainte où l'individu subit la comparaison, le mépris le rejet ou un lieu qui donne envie de s'épanouir ?

Un survol historique des mesures pédagogiques à destination de certains individus nous a fait passer d'une profession de foi dans l'éducabilité de l'intelligence déjà présente dans les écrits de Binet en 1911 aux actions de remédiation, de la discrimination positive au réseau ambition réussite, pour tous ceux qui étaient ou restaient en marge de la réussite scolaire. Notons qu'à travers ces différents éclairages « négatifs » ou « positifs », les principes de base se réfèrent toujours à la croyance et/ou à l'action d'un ou des autre(s) en faveur d'un ou de plusieurs individu(s), soulignant par là qu'il s'agit toujours d'une démarche extérieure au sujet. La réussite scolaire dans laquelle il n'entre pas spontanément peut alors devenir l'œuvre de déterminant externe. C'est une façon de voir la relation entre le collectif et l'individu. Le collectif dont il est question ici a pour mission de hisser l'individu au niveau attendu, à une norme reconnue de réussite. Mais cette démarche d'aide fonctionne-t-elle à tous les coups ?

Pour mettre en évidence que la pédagogie Freinet ne se contente pas de modifier d'une part l'individu et d'autre part le collectif, mais comment elle modifie l'interaction entre individu et collectif, appuyons nous sur un article où l'efficacité même de l'individualisation est discutée en raison de la défiance – ou méfiance – de l'individu vis-à-vis du collectif. De la problématique des inégalités de réussite scolaire ou de l'hétérogénéité des classes sont nées des recherches posant la question de l'individualisation ; de l'injonction à la réussite de tous, de nouvelles confrontations de ces résultats resurgissent. Le constat de Clerc (2006) semble sans appel sur l'impossibilité d'aider certains individus à devenir acteur de leur propre changement : « Individualiser pour faire face aux besoins des enfants en difficulté est paradoxal : quand un enfant est en difficulté, il n'a guère envie d'être l'objet d'une attention spécifique sur le plan pédagogique : il a plutôt envie de se fondre dans la masse. Analyser les causes pour lesquelles l'aide ne fonctionne pas ou fonctionne de façon différentielle, elle conclut l'article en ces termes : « l'individualisation profite aux élèves qui ont des statuts relativement plus forts que les autres dans la classe... Dans les séances d'aide, la hiérarchie scolaire n'est pas bouleversée. Elle subit juste une translation ».

Or dans l'école F nous avons vu l'activité scolaire se dérouler comme un événement auquel chaque élève participe. A travers différentes formes de travail ensemble (plan de travail ou présentations à tous) l'individu n'est pas seul, il travaille en coopération avec les autres, dépasse les frontières de la classe en allant faire la lecture aux petits, les frontières de l'école lors d'activités extra-scolaires conduites dans les ateliers des parents, les frontières de la ville ou du pays grâce à ce qu'il apprend des correspondants. Les activités étendent leur horizon et l'individu lui, se construit en profondeur : il découvre comment vivent les autres, ce qu'ils font, ce qu'ils aiment, il dit et il montre ce qu'il fait et ce qu'il aime, ainsi il se construit non comme individu isolé, mais comme sujet relié à d'autres.

De la méfiance et de la crainte au choix et au respect, de l'isolement à la construction de liens : il y a bien une autre définition de l'individu.

Le rapport de l'enfant en difficulté au collectif

Toutes les mesures (du REP au RAR) s'adressent à l'élève qu'il faut repérer parce qu'il est en difficulté, pour l'amener à s'insérer. Nous interrogeons en 2006 l'idée que le traitement de la difficulté de l'élève est contraint par la définition de cette difficulté, nous interrogerons ici le constat que des enfants caractérisés ailleurs comme inhibés, repliés sur eux-mêmes, anxieux, dans leur monde... ne rechercheraient que la protection d'un seul (maître ou maîtresse), seraient incapables à entrer dans le collectif sauf pour y traduire leur mal-être... sous forme de dérision ou d'agressivité. Tout dépend du mode de fonctionnement de la classe.

Face à une situation douloureuse, l'enfant souffre surtout d'être devant un « pourquoi »... Comme le montrent tous les psychanalystes d'enfants, ce n'est pas la situation en elle-même, si dramatique soit-elle, mais l'absence de parole sur cette situation, ou le mensonge de l'adulte résultant de la dénégation de la vérité qui l'atteint. Cela est particulièrement vrai de situations de maltraitements. De cette absence de parole, l'enfant garde en lui le besoin de faire savoir, de crier ce qui n'a pas été entendu, il a besoin d'un public... qui écoute ce qu'il a à dire. Sinon il se renferme dans son mutisme et attend qu'on devine ce qu'il a « sur le cœur ». Dans nos précédents tra-

vaux, nous avons pu montrer que la pédagogie Freinet en ne laissant jamais en classe l'élève devant un « pourquoi » l'aide à se reconstruire sur ce terrain : il a le droit de savoir, le droit de poser une question et d'obtenir une vraie réponse.

Ici nous soulignons un autre aspect de cette reconstruction : elle offre un public à cet enfant qui a mal de n'avoir pu dire... Dans la présentation aux autres, des textes, des recherches, des dessins, des objets... des « œuvres », l'élève a toujours l'occasion d'avoir un public – et d'être un public – pour les autres. Ce public va l'aider en ne le félicitant pas à bon marché... mais en s'intéressant réellement par ses questions : « pourquoi t'as fait ça ? Comment t'as fait ça ? Et si tu faisais ça ? » L'enfant en souffrance a besoin d'un collectif qui ne l'écrase pas – à son insu – par une nouvelle forme de dépendance, mais d'un collectif qui lui permet d'être acteur maintenant en classe à travers ce qu'il va lire, raconter, montrer de lui-même à travers ses poèmes, ses conférences, ses dessins, les objets qu'il fabrique, les constructions mathématiques... et à travers cela d'élaborer ce qu'il a vécu, ce qu'il est.

Si l'enfant en difficulté ou en souffrance apparaît une loupe grossissante de ce que peut vivre chaque individu dans le collectif de la classe, c'est bien en définitive le rapport entre collectif et individu qui est reconfiguré autrement. Nous avons montré également comment des pratiques enseignantes axées sur la relation duelle avec certains élèves (individu/individu) tendent à transformer l'enfant en souffrance en élève en difficulté (Jovenet 2007d). Ici nous mettons en évidence un autre rapport individu/collectif.

En conclusion, on pourrait penser que l'ensemble des politiques en matière de pédagogie mettent toujours l'individu en premier : « l'idiot », « l'imbécile », « l'élève de milieu défavorisé », « l'élève au cœur du système éducatif », et en cela manifeste leur souhait de prendre en compte chaque individu et sa différence. Ce serait oublier que ces politiques et les mesures qui les accompagnent placent toujours un collectif face à cet individu, collectif fait de moyennes de résultats, de norme à atteindre, de socle commun à posséder. Ce n'est pas l'individu qui est au centre, c'est une certaine vision du rapport individu/collectif : rapport pensé en termes de conflit, même si le conflit est posé comme étant à dépasser, l'individu doit lutter pour entrer dans ce collectif, à la différence de la pédagogie Freinet qui pose le collectif comme un ensemble construit par chaque individu interagissant avec l'autre et les autres.

Et ceci n'est ni plus ni moins, que la différence entre compétition et coopération.

Anne-Marie JOVENET

Université Charles de Gaulle – Lille III

CIREL-Theodile (EA 4354)

Université Lille – Nord de France

Abstract : An original research including a plurality of disciplinary perspectives and led through a long period of time is being carried out by the team THEODILE on how Freinet's pedagogy is applied in a popular suburbs. The comparative treatment of the data gathered during clinical interviews with pupils and teachers reveals that the group is where Freinet's pedagogy takes place in that school. However the issue of the effects of such a pedagogy being related to psychoanalysis, one would expect the effects on the individual to be enhanced. The hy-

pothesis comes up against a heuristic contradiction : this is indeed the nature of the relationship individual/collective that is being questioned here.

Keywords : Freinet's pedagogy - Individual/collective - Teaching practices in popular suburbs - Interviews inspired by psychoanalysis – Cooperation.

Bibliographie

Binet A. (1911) *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.

Blanchard-Laville C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Cifali M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Clerc F. (2006) « Changements dans la professionnalité enseignante » – in : Centre Alain Savary, *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles », sélection d'articles du bulletin XYZep*. INRP.

Cordié A. (1993) *Les cancrs n'existent pas. Psychanalyse d'enfants en échec scolaire*. Paris : Le Seuil.

D'Ortoli F. & Amram M. (1990) *L'école avec Françoise Dolto – Le rôle du désir dans l'éducation*. Paris : Hatier.

Jovenet A.-M. (2006) « Une “didactique appropriée aux difficultés des élèves” est-elle tributaire des modes d'appréhension de ces difficultés ? » – *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* 33 (147-158).

Jovenet A.-M. (2007a) « Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance » – in : Y. Reuter (dir.) *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Jovenet A.-M. (2007d) « Elèves en difficulté » et engagement pédagogique : éléments de confrontation des choix » – *ANAE 94-95 : Parler, lire, écrire : troubles ou difficultés ? Remédiations et interventions didactiques* 19, 4-5 (213-217).

Reuter Y. (2007, dir.) *Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.