A close-up photograph of a young girl with a flower crown. The crown is made of a dark fabric band with white and pink flowers and green leaves. She is wearing a white t-shirt with a dark collar and a pink and green polka-dot strap. The background is blurred, showing other people.

gand: la ville freinet

25
ans

d'enseignement
Freinet à Gand

25 ans d'enseignement Freinet à Gand

Le livre du colloque du 20 novembre 2010

© Département de l'Enseignement et de l'Education - Gand
AC Portus, 5ième étage
Keizer Karelstraat 1, 9000 Gent
Belgique
Tel. 00 32 (0) 9 268 21 16
onderwijs@gent.be
www.gent.be/onderwijs

&

Freinetbeweging
Krûme Swynswei 26
9245 HD NIJ BEETS
Pays-Bas
Tel 00 31 (0) 512 - 46 18 78
info@freinet.nl
www.freinet.nl

Couverture et mise en page: Wim Van Damme, graphiste de la Ville de Gand
Illustration de couverture: Patrick Henry, photographe de la Ville de Gand
Traduction: Elisabeth Van de Wiele
Responsable de rédaction : Rajae Assadi-Slaoui

25 ans d'enseignement Freinet à Gand
Le livre du colloque du 20 novembre 2010

1ère édition
Depotnummer : D/2011/0341/10

Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite par impression, photocopie, microfilm ou tout autre moyen, sans l'accord préalable, écrit de l'éditeur.

Sommaire

| | |
|---|------------|
| Le qui, quoi, quand, où, pourquoi et comment de ce livre? | 9 |
| 1. Ouverture du colloque « 25 ans d’enseignement Freinet à Gand » | 11 |
| Rudy Coddens | |
| 2. 25 ans d’enseignement Freinet à Gand : rétrospective et perspective | 15 |
| Luc Heyerick | |
| 3. Pratiquer la pédagogie Freinet en milieu « difficile » | 27 |
| Yves Reuter | |
| 4. « La vie n’est pas un état, mais un devenir » Freinet et l’enfant comme co-citoyen | 43 |
| Bruno Vanobbergen | |
| 5. Une expérience de pédagogie Freinet et d’éducation interculturelle avec des enfants de migrants. | 51 |
| Catherine Hurtig-Delattre | |
| 6. Au-delà des mécanismes du marché et du capital : L’école du peuple comme mise en oeuvre d’une vraie alternative | 69 |
| Nancy Vansieleghem | |
| 7. Voisin et voisin et les voisins. Bonjour, bonjour voisin d’en bas. Bonjour Luc | 81 |
| Luc Lemarcq en Jeroen Tans | |
| 8. Freinet et l’accueil d’enfants: à nouveau croire au monde. | 103 |
| Jan Peeters en Michel Vandenbroeck | |
| 9. Panel de discussion Colloque “25 ans d’enseignement Freinet à Gand”, le 20 novembre 2010 | 115 |
| Yves Reuter, Catherine Hurtig-Delattre, Marcel Thorel, Jeroen Tans, Armand De Meyer Modérateur: Guy Tegenbos | |

Le qui, quoi, quand, où, pourquoi et comment de ce livre

Ce livre du colloque « 25 ans d'enseignement Freinet à Gand » se veut une référence pratique pour toutes les personnes impliquées dans l'enseignement Freinet en Belgique, aux Pays-Bas, en France, et par extension, dans le monde entier.

Il est en premier lieu un reflet des contenus abordés au cours de ce colloque. Il contient, en plus, des textes additionnels rédigés par des spécialistes, contenant des recommandations et pratiques utiles pour les enseignants Freinet.

À travers l'organisation de ce colloque le 20 novembre 2010, le département de l'enseignement et de l'éducation de la Ville de Gand a voulu célébrer les 25 années d'enseignement Freinet au sein de notre ville. Au cours de ce quart de siècle, Gand est devenue la « Ville - Freinet » avec ses 10 écoles primaires Freinet (dont une pour l'éducation spécialisée) et ses deux écoles secondaires Freinet (y compris une école pour la formation professionnelle).

Dans les écoles Freinet, une attention particulière est accordée au développement du travail coopératif, du travail en projet, de la recherche, de l'autonomie, de la créativité, de la réflexion au service de la recherche permanente de solutions aux problèmes ainsi qu'au développement des notions de démocratie et du sens civique. L'attitude de recherche propre aux jeunes enfants, leur inventivité, leur richesse d'imagination et leurs potentialités y sont les points de départ pour la réflexion sur l'éducation et le développement.

Au cours du colloque, les questions (de recherche) actuellement au centre des préoccupations de l'enseignement Freinet à Gand ont été abordées. L'intérêt croissant pour la pédagogie Freinet témoigne du fait que l'échange critique continu concernant la pratique au sein du mouvement Freinet a fait que ce type d'enseignement soit resté « actuel ». En dépit du fait que les principes fondamentaux de cette pédagogie aient été développés il y a longtemps, et du fait aussi que ces principes soient toujours maintenus intacts, l'organisation de la pratique dans de classe, quant à elle, est devenue actuelle et est continuellement en développement.

Les trois conférenciers invités au colloque, Mr Vanobbergen Bruno, Mme Catherine Hurtig-Delattre et Mr Yves Reuter, ont exposé au cours de la matinée leurs points de vue relatifs aux défis et conclusions, résultat de 25 ans d'enseignement Freinet à Gand. Les textes de ces interventions sont présentés dans ce livre.

Au cours de l'après-midi, nous avons pu recueillir les premières réactions ainsi que les questions supplémentaires des participants au colloque, répartis dans ce but en petits groupes, que nous avons ensuite transmises au panel de discussion. Dans son chapitre 9, ce livre présente aux lecteurs les résultats de cette discussion.

Nous pensons que les contributions additionnelles de Mme Nancy Vansielegheem, de Mr Luc Lemarcq et Mr Jeroen Tans et celle de Mr Jan Peeters et Mr Michel Vandebroeck aideront le lecteur à suivre l'évolution que la pédagogie Freinet a connue au sein de notre ville.

Ouverture du colloque “25 ans d’enseignement Freinet à Gand”

Rudy Coddens, échevin de l’enseignement et de l’éducation de la ville de Gand

Mesdames et Messieurs,

C’est pour moi un réel plaisir de pouvoir ouvrir ce colloque international célébrant 25 années d’enseignement Freinet à Gand. Je me présente à vous en tant qu’échevin de l’enseignement et de l’éducation, en fonction depuis 2003. Il est évident que lors de la création de notre première école Freinet, la Boomgaard, le premier septembre 1985, je n’étais pas encore impliqué. La Boomgaard s’est développée en tant qu’école de projet. Elle a été créée après une série de discussions entre les anciens échevins Piet Van Eckhout et André Van Hove, et les membres du service d’accompagnement pédagogique. Depuis ma prise de fonction, j’ai toujours soutenu le projet des écoles Freinet pour différentes raisons.

Permettez-moi de commencer mon intervention par ce constat : ces écoles répondent (et ont répondu) à un besoin...Avant, dans l’enseignement communal de Gand, nous connaissions seulement l’enseignement “classique”, où toutes les écoles étaient quasiment des copies les unes des autres. De plus, la plupart de ces écoles n’avaient pas leurs propres noms, et on les différençait seulement par un numéro ou une référence au nom de la rue où elles se situaient. L’enseignement Freinet conjugue « l’apprentissage par la tête » avec « l’apprentissage par les mains ». Dans toutes les matières enseignées, les pensées, les sentiments et les actions sont combinés. L’introduction de la pédagogie Freinet dans l’enseignement communal de Gand a été un revirement. Grâce, entre autres, à la création de la Boomgaard, les écoles de la ville ont commencé à définir leurs propres « visages ». Elles se sont choisies leurs noms actuels et se sont diversifiées. Au début des années 1980, le taux de fréquentation des établissements d’enseignement communal était au plus bas. Aujourd’hui, on peut dire que les premières écoles Freinet ont réussi à redorer l’image de l’enseignement communal. Après 25 ans, on en recueille encore les fruits. Le département de l’enseignement et de l’éducation de la ville a depuis lors créé 10 écoles primaires Freinet ainsi que 2 écoles secondaires Freinet, un cas unique, je peux le dire. Mais, ce n’est pas la seule raison qui m’a poussé à devenir un fan de l’enseignement Freinet. Cette approche correspond à la vision que j’ai de l’enseignement en tant que personne ainsi qu’en tant que politicien. L’importance accordée à l’initiative propre des élèves et à la collaboration dans la classe et en dehors de l’école; le respect exigé envers les enfants et leurs parents; le développement visé de la personnalité globale de l’élève; l’attention accordée aux plus défavorisés, sont tous des aspects qui me séduisent énormément.

Mesdames et Messieurs

« Que celui qui n'a jamais péché me jette la première pierre ! ». Je reconnais que lors de mon entrée en fonction en tant qu'échevin, j'avais aussi quelques préjugés envers l'enseignement Freinet et ce, par méconnaissance. Dans cet enseignement, les enfants ne sont-ils pas trop gâtés ? Et pouvait-on encore travailler? Contribution des enfants, d'accord, mais est-ce que le curriculum scolaire entre suffisamment en ligne de compte ? Est-ce que les enfants seront bien préparés pour l'école secondaire après l'école primaire ? Un enseignant doit tout de même être le chef de la classe, n'est-ce pas? Dans le cas contraire, comment les enfants peuvent-ils arriver à apprendre? Grâce à mes visites hebdomadaires aux écoles, j'ai vite eu une meilleure perception de la signification de la pédagogie Freinet. En premier lieu, l'enseignement Freinet n'est pas du tout sans engagement. Au contraire, c'est une approche qui place le travail au centre de l'attention, et où on veut surtout réaliser un travail sensé. Une approche qui ne se limite pas aux compétences scolaires, mais qui se concentre sur la personnalité globale de l'enfant lui permettant ainsi de faire des recherches sur toutes les questions qu'il se pose, d'en parler et de les approfondir. Une approche qui accorde également beaucoup d'importance à la collaboration et où il n'y a pas de place pour la concurrence, pour le harcèlement, ni pour la jalousie. Une approche où l'on rejette l'élitisme. Une approche qui offre aux enfants, dans leur diversité, les mêmes chances de développement et qui consacre aux parents la place qu'ils méritent en tant que premiers éducateurs de leur enfant. Une approche qui se focalise aussi sur ce dont les enfants sont capables, pour en faire la base de tout travail de construction.

Chers auditeurs

Je me suis aussi rendu compte que « Freinet » est plus qu'un nom, c'est un concept qui exige de chacun une réflexion permanente sur ses propres actions. Je voudrais remercier les nombreux enseignants pour les efforts qu'ils fournissent tous les jours pour mener à bien leur tâche. Rien que dans les écoles Freinet de Gand, leur nombre total s'élève à 250 personnes. Lors du lancement des écoles Freinet, les préjugés de certains conseillers communaux se sont manifestés au sein des commissions de l'enseignement.

Certains de ces préjugés étaient aussi influencés par les commentaires provenant des autres écoles, les écoles traditionnelles, qui se voyaient confrontées au succès des écoles alternatives et, le succès mène souvent à la jalousie. On pouvait le comprendre car les nouvelles écoles semblaient attirer un nouveau public. Au début, ce public était plutôt « intellectuel » mais, grâce aux efforts intensifs de la politique d'enseignement de notre ville, beaucoup de travail a été réalisé afin de le diversifier davantage. On a assisté alors, par exemple, à l'ouverture d'écoles Freinet dans des quartiers à haute concentration d'enfants d'origine étrangère.

À Gand, nous avons donc déjà parcouru un long trajet. Aujourd'hui, les différents types d'enseignement se côtoient et, fait remarquable, apprennent les uns des autres. Ce qui est le plus important à mes yeux, c'est que cet apprentissage ait lieu dans les 2 sens. La diversité les enrichit et nous enrichit tous ! Je peux être séduit par plusieurs approches en même temps et, c'est sans doute une richesse pour la ville de Gand de disposer de plusieurs types d'enseignement, les uns aussi bien que les autres. Je pense ici à nos écoles traditionnelles qui ne sont évidemment plus les mêmes écoles qu'il y a quelques décennies. Je pense aussi à d'autres écoles de projet comme, par exemple, l'école Dalton, l'école Jenaplan, ou bien une école où la musique ou la technique est placée au centre de l'apprentissage. Aujourd'hui, ce n'est pas l'administration communale centrale qui prend la décision de créer une école, mais c'est une équipe qui se déclare solidaire et qui se réunit activement autour d'un projet. Une des leçons importantes que nous avons apprises est celle de faire confiance aux personnes qui veulent monter un projet et de les soutenir pleinement

dans cette entreprise. Voici un dernier aspect sur lequel j'aimerais insister, mesdames et messieurs: tous les enfants n'ont pas la même possibilité de se développer au maximum à l'école. L'école n'est pas la seule responsable. Mais l'école doit néanmoins prendre ses responsabilités. « L'égalité des chances » est une aspiration qui a aussi modelé notre politique de l'enseignement au cours des dernières décennies. Des recherches ont démontré que, même lorsque certains « enfants en difficulté » arrivent à obtenir de bons résultats, on doit veiller à ce qu'ils continuent toujours à avancer. On se doit de continuer à investir à tous les échelons de l'enseignement parce que chaque élève compte ; parce qu'à l'école, nous attendons de chaque enfant qu'il donne forme à sa vie en tant qu' « élève-artiste », « élève-scientifique », « élève-artisan », qu'il apprenne à vivre ensemble avec les autres et à collaborer avec eux. On se doit de leur donner toutes les chances pour atteindre ce but.

Chers auditeurs

Vous connaissez tous, probablement mieux que moi, les invariants que Célestin Freinet a définis vers la fin de sa vie. Autrement dit, son testament pédagogique... Les 2 premiers invariants mettent l'accent sur le fait qu'entre les enfants et les adultes, il y a seulement une différence de niveau et non pas de nature. Cela veut dire que ce qui est essentiel pour l'éducation des enfants est également valable pour les adultes. J'ai déjà indiqué que, dans le cadre actuel de la politique de l'enseignement de la ville, les équipes des écoles peuvent souscrire à un projet d'innovation de l'enseignement. Evidemment, ce projet est d'abord dûment analysé. Une fois approuvé, mais surtout soutenu par toute l'équipe, le projet se voit octroyé le feu vert pour sa réalisation. Cet engagement pour les fondements à l'origine d'une approche est une condition essentielle pour le succès d'un tel projet. Naturellement, ceci exige aussi de l'accompagnement pédagogique. Il va de soi que l'énorme croissance du nombre d'écoles de projet en général, et du nombre d'écoles Freinet plus particulièrement, exige beaucoup d'efforts pour l'accompagnement et pour la constitution d'une équipe d'enseignants, d'autant plus que nous savons que la formation initiale des enseignants ne prépare pas vraiment à un tel projet.

C'est autrement dit, un autre contenu donné aux concepts 'expertise' et 'compétence', différent de celui avancé par les nombreuses propositions de recyclage pour les enseignants et par les conseils de l'inspection.

À l'école Freinet, l'enseignant qui ne sait pas, cherche ensemble avec sa classe et ses collègues. Dans le même ordre d'idée, si le service d'accompagnement pédagogique ne sait pas répondre à un souci, il cherche une solution avec les enseignants et les collègues. Dans la perspective de Freinet, l'accompagnement des adultes ou des enfants, trouve son fondement dans la contribution de ces derniers. L'apport de l'enseignant ou du conseiller pédagogique, « la part du maître », consiste en la valorisation de cette contribution. Il fait en sorte que cette contribution soit plus approfondie tout en visant d'autres buts, à plus long terme, qui peuvent être fixés par les autorités, c.-à.-d les objectifs finaux du curriculum officiel prévus pour l'enseignement. Dans l'enseignement communal de Gand la plupart des collègues se connaissent entre eux, ce qui permet donc à l'accompagnement pédagogique de se faire dans un contexte de bonne connaissance de la diversité à l'intérieur des écoles mais aussi entre elles. C'est pourquoi, après une période de centralisme, le département de l'enseignement et de l'éducation a adopté, il y a déjà quelques années, le slogan: « Les enfants sont différents, les écoles aussi et nous le savons ». Une autre leçon importante que Célestin Freinet nous a apprise est la suivante : Le plaisir à l'école, mesdames et messieurs, c'est le carburant pour aimer apprendre et pour apprendre beaucoup. Ce sont les équipes des enseignants qui déterminent en grande partie le climat pédagogique et les relations dans une école. Grâce à mes visites hebdomadaires j'arrive à suivre l'évolution de très près. Et dans ma politique de

l'enseignement, l'élève joue un rôle central. L'égalité des chances est le fil rouge dans les initiatives que nous prenons.

L'enseignement doit pouvoir continuer à encourager tous les jeunes et leur donner la perspective d'une bonne profession et d'une place dans notre société. Je suis convaincu que nos enseignants et nos écoles pourront réaliser ce but.

Chers amis,

C'est avec plaisir que je donne maintenant la parole à Luc Heyerick qui a été impliqué, dès le départ, dans la création des écoles Freinet et qui a aussi participé à leur accompagnement pédagogique.

Merci de votre attention, mais surtout de votre engagement pour l'enseignement.

25 ans d'enseignement Freinet à Gand: rétrospective et perspective

Rétrospective et perspective (Luc Heyerick, chef du département de l'enseignement et de L'éducation de la ville de Gand)

C'est en 1985 que la ville de Gand a vu naître sa première école Freinet, la Boomgaard. Au cours des années suivantes, Gand a connu une évolution qui en a fait la ville ayant le plus grand nombre d'écoles Freinet au monde, avec dix écoles primaires Freinet et deux lieux d'implantation dans l'enseignement secondaire Freinet. À l'occasion de la célébration de cet anniversaire il serait plus que souhaitable qu'une attention particulière soit accordée à ce phénomène remarquable d'innovation de l'enseignement. Quelles conclusions peut-on tirer de ces 25 années de développement de la pédagogie Freinet, afin de pouvoir consolider et approfondir davantage cette innovation, en cours depuis un quart de siècle ?

1. Historique

L'histoire de la position relativement unique de la ville de Gand dans le paysage de l'enseignement a commencé au mois de novembre de l'année 1976, lorsque le 'conseil communal de la ville' décida de fonder son propre service d'accompagnement pédagogique. Pour ce service, alors appelé 'centre pédagogique', quelques spécialistes de l'enseignement ont été engagés, sur la base de leur expérience en recherche scientifique dans le domaine de la pratique de l'enseignement. Mon collègue Armand De Meyer et moi-même avions de l'expérience dans la recherche du degré de démocratisation de l'enseignement en Flandres, aussi bien sur le plan interne (la participation de tous les concernés) que sur le plan externe (tous les enfants peuvent apprendre et se voient offrir cette chance). Ainsi, en tant que chercheurs dans le laboratoire de psychologie du développement de l'université de Gand, nous étions impliqués dans la recherche en matière d'action et d'évaluation des programmes de compensation, prévus pour aider les enfants de familles ouvrières à faire face à leur retard scolaire. Ces recherches nous ont appris que les acquisitions rendues possibles grâce à de tels programmes ne pouvaient être consolidées qu'à condition que ces programmes puissent conduire à des changements structurels sur le plan du curriculum scolaire, et que ces acquisitions dépendaient également de l'implication des enseignants. Le modèle d'innovation que nous utilisons était clairement expérimental : d'abord développer un projet et le tester dans quelques écoles expérimentales, et ensuite l'évaluer. Si un bon résultat était atteint, alors la méthode pouvait être généralisée et introduite au sein d'autres écoles. C'est ainsi qu'on a abordé le travail d'innovation dans l'enseignement communal.

Au cours des premières années de vie du centre pédagogique, on travaillait surtout sur les projets liés au curriculum: un programme pour une école maternelle, une nouvelle méthode de lecture, les mathématiques renouvelées, l'enseignement de l'orthographe différencié, deuxième langue (français et néerlandais pour les non néerlandophones), exploration de l'environnement. Les résultats étaient chaque fois positifs dans les écoles de projet mais étaient décevants lors de la généralisation à d'autres écoles. Cela s'explique par la grande implication des enseignants dans la phase du projet : ils avaient choisi eux-mêmes de participer au projet, ils se réunissaient régulièrement pour échanger leurs expériences et pour réajuster la pratique dans la classe. Il s'agissait d'une autre manière de travailler qui n'était pas développée dans la méthode et qui se perdait au moment de la généralisation. Mais, on constatait cependant que l'innovation dans les

écoles de projet était également limitée, et ce à cause, entre autres, du manque de changements institutionnels: l'introduction de nouvelles méthodes et de nouveaux matériels ressemblait plutôt à du « bricolage ». Le système de matières par classe se maintenait complètement. Dans ce système, c'est l'enseignant ou le livre qui dicte la matière, le moment et la façon dont les élèves travaillent dans la classe, de préférence tous ensemble.

Nous avons tenu à partager notre sentiment d'insatisfaction par rapport à cette situation avec quelques enseignants très expérimentés. Dès lors, on a réuni des collaborateurs du centre pédagogique et ces enseignants, et on a publié ensemble dans le *Onderwijskrant* (le Journal de l'enseignement, note du traducteur) nos idées concernant 'l'école de nos rêves'. Dans cette école, l'accent serait mis, entre autres, sur l'importance de l'initiative spontanée des élèves, sur l'apprentissage fonctionnel et orienté vers la pratique, sur la coopération dans les groupes de classe hétérogènes, sur la diversité et la créativité, sur la motivation intrinsèque, sur l'égalité des chances pour tous, sur la participation des parents et des élèves, ... L'échevin de l'enseignement de la ville de Gand nous a donné l'autorisation de tenter la réalisation de cette 'école de rêves' dans un bâtiment scolaire inoccupé de la ville.

La Boomgaard a ouvert ainsi ses portes, en septembre 1985 avec 75 enfants en maternelle et 45 élèves à l'école primaire. Les premières semaines se sont déroulées de façon assez chaotique. Avec du recul, ceci n'est pas si surprenant : autant d'enfants et si jeunes, dans un nouvel environnement étranger, sans l'aide d'une structure scolaire pour l'équipe enseignante. Ce n'est qu'après l'introduction d'un plan de travail hebdomadaire incluant les différentes techniques Freinet (discussions libres, expression libre, travail d'atelier, analyse de la presse, correspondance, présentation des travaux de recherche, calcul vivant, réunion de classe, ...) que sont apparus le calme et la structure dans la nouvelle école. À la fin de l'année scolaire, l'établissement était devenu une vraie école Freinet. L'année scolaire suivante avait connu tellement de demandes d'inscription que tout de suite une deuxième école Freinet a pu démarrer dans un autre bâtiment scolaire vide: La Harp. Après 5 ans de pédagogie Freinet dans l'enseignement primaire, on a commencé, en septembre 1990, le développement d'une école Freinet secondaire, à petite échelle et avec prudence : La Wingerd.

Comme déjà mentionné auparavant, on n'en est pas resté là. Sous la pression de l'effet du succès de la pédagogie Freinet sur les parents, d'autres écoles Freinet ont été fondées. Deux programmes de 6 années ont été également proposés dans l'enseignement secondaire Freinet: le programme de formation générale et celui du cycle professionnel (Le Labyrinthe). En réalité, l'enseignement Freinet à Gand se développait trop vite et risquait de devenir victime de son propre succès. Dès l'année 2000, on a dû recruter des enseignants qui n'étaient pas vraiment formés à la pédagogie Freinet afin d'accompagner les quelques milliers d'enfants des écoles Freinet de Gand. Au début, ces enseignants ne savaient pas très bien en quoi consistait la pédagogie Freinet, ni ce qu'ils devaient faire pour y contribuer au mieux.

De même, l'organisation de la structure de l'école n'était pas adaptée à ce grand nombre d'élèves. Cette inadaptation se manifestait le plus au sein de l'enseignement secondaire. Dans l'école de taille moyenne (avec un maximum de six classes), on pouvait organiser un enseignement périodique avec des horaires hebdomadaires flexibles. C'est là une forme d'organisation dans laquelle les principes de la pédagogie Freinet pouvaient bien fonctionner. Par contre, dans l'école actuelle de 450 élèves, ceci n'est pratiquement plus faisable. Aucune forme alternative d'organisation adéquate n'a encore été développée. Sans doute pourrait-on, aujourd'hui, faire plus d'analyse comparative qu'au début de l'enseignement secondaire Freinet, en s'appuyant sur quelques initiatives récemment réalisées en France comme les CLEF (Collège-Lycée en Education Freinet).

2. Une approche Freinet avec un accent gantois

Les 12 écoles Freinet de notre ville sont présentées dans une brochure, publiée séparément à l'occasion de cet anniversaire de 25 années d'enseignement Freinet à Gand. Si on feuillette cette brochure, on remarquera probablement les ressemblances autant que les différences entre ces écoles. Pourtant, elles se basent toutes sur les mêmes principes, et s'inspirent toutes de l'oeuvre de Célestin Freinet. L'échange entre les enseignants des différentes écoles a été un moyen d'approfondir leur propre savoir faire. En préparant ce colloque, nous avons échangé des idées avec un groupe de collègues représentant les 12 écoles Freinet et ce, pendant toute une année scolaire. La question que nous nous sommes posée est la suivante: parmi toutes ces caractéristiques et idées communes aux écoles Freinet de Gand, pourrions nous qualifier quelques unes d'entre elles de typiques au contexte gantois ? On peut en citer cinq :

2.1. Inspiration de bas en haut

Lors du passage entre deux niveaux d'enseignement (de l'école maternelle à l'école primaire, de l'école primaire à l'école secondaire, de l'école secondaire à l'enseignement supérieur), on regarde, la plupart du temps, de haut en bas. Les attentes formulées à chaque niveau correspondent aux connaissances que les élèves du niveau inférieur devraient avoir au moment du changement. Lorsque les élèves rencontrent des problèmes sur leur parcours scolaire, le niveau d'enseignement précédent se trouve trop souvent désigné comme coupable car, il n'aurait pas suffisamment préparé l'élève. Dans l'enseignement Freinet gantois, on a aussi les yeux toujours dirigés vers le niveau précédent, mais non pas pour y déposer un paquet d'exigences mais plutôt pour se laisser inspirer par lui. Travailler indépendamment selon un planning avec des choix propres était déjà un acquis dans l'enseignement maternel (orienté vers l'expérience au moment du début de la première école primaire Freinet de Gand). Partant de là, l'enseignement primaire pouvait être développé. Lors de la création de la Wingerd/Labyrinth, la question posée était : quels éléments de l'enseignement primaire Freinet pouvaient être repris par l'enseignement secondaire Freinet? Et ce, en dépit du fait qu'il fallait tenir compte du programme annuel des classes, des horaires prescrits des leçons, du système de répartition des matières et de l'enseignement par matière, où chaque enseignant prend en charge une partie de la matière imposée. Le film d'information sur l'école secondaire Freinet (qui vous sera présenté) nous montre que non seulement les principes de base (égalité, participation, tâtonnement expérimental), mais aussi les techniques Freinet (texte libre, correspondance, réunion de classe, travail en projet) devraient encore avoir leur place au sein de l'enseignement secondaire Freinet, dans certaines matières, mais également sur le plan interdisciplinaire.

2.2. Formes spécifiques de regroupement hétérogène

Au cours de la première décennie de l'enseignement Freinet gantois, l'organisation d'un groupe d'âge, au sein duquel les plus âgés de la maternelle étaient regroupés dans la même classe avec les enfants de première et de deuxième primaire (le groupe '5-8' pour les élèves de 5 à 8 ans) a été le symbole de la volonté d'intégrer l'école maternelle à l'école primaire. Ainsi, le niveau maternel pouvait être aussi une source d'inspiration parfaite pour l'école primaire. Les enseignants de l'école maternelle et ceux de l'école primaire se trouvaient ainsi les uns à côté des autres dans des groupes parallèles 5-8 et pouvaient alors échanger leurs expériences et enrichir mutuellement leurs pratiques. Cette formule offrait donc des résultats satisfaisants, mais était parfois difficile à mettre en oeuvre pour les enseignants sans un accompagnement supplémentaire dans la classe. Ceci était dû, en premier lieu, au fait qu'on maintenait les programmes d'années scolaires pour les langues et le calcul, ce qui n'aidait pas vraiment à mieux gérer l'hétérogénéité dans la classe. Par ailleurs, le regroupement de 3 années d'âge au sein du premier groupe, tandis que les groupes suivants

n'en regroupaient que deux, avait-il eu comme conséquence qu'il n'y avait pas de continuité dans la constitution du groupe puisque les enfants devaient vivre un autre regroupement lors de leur passage à un autre groupe d'âge. Pour ces deux raisons, les groupes 5-8 ont tout à fait disparu. Au niveau de l'école primaire, toutes les écoles Freinet ont un regroupement par grade de deux ans, alors que le regroupement en maternelle évolue petit à petit vers des 'classes uniques' parallèles où les enfants de 2 ans et demi à 6 ans sont réunis dans une même classe. L'école Freinet « la Prisma » pense aujourd'hui à la formation d'une telle 'classe unique' au niveau de l'école primaire (de 6 à 12 ans).

2.3. L'histoire des écoles 'blanches', mixtes et de 'concentration'

Les deux premières écoles Freinet avaient trouvé leur emplacement dans des bâtiments scolaires vides, et étaient donc situées dans un quartier dans lequel résidaient peu d'enfants à cette époque. Le concept de ces écoles séduisait surtout des parents hautement lettrés, qui préféraient plutôt une école Freinet à une école de quartier. Au sein de ces écoles, on assistait à beaucoup de discussions au sujet de l'importance du choix conscient des parents pour la pédagogie Freinet. Ceci rend sans nul doute la participation des parents plus facile, mais tant que les écoles Freinet ciblent ce groupe de parents, elles resteront des écoles « blanches », un peu élitistes. Pourtant, à Gand, il y a beaucoup d'enfants de parents immigrés, chômeurs, demandeurs d'asile ou peu lettrés. La diversité qui caractérise la population de la ville était trop peu représentée parmi la population des élèves des premières écoles Freinet. Les autorités de la ville ont alors choisi, depuis, d'implanter des écoles Freinet dans les quartiers défavorisés. Le manque croissant de capacité d'accueil dans l'enseignement primaire à Gand, conjugué avec la possibilité de donner priorité aux enfants du quartier, a abouti à une plus grande mixité dans ces écoles Freinet de quartier (renouvelées). Pour une de ces écoles (la Mandala), le qualificatif d'« école de 'concentration' » est parfois utilisé, car les enfants qui y sont scolarisés sont presque tous d'origine allochtone. Une chose est sûre : cette diversité croissante des élèves, avec des parents ne faisant pas le choix conscient pour une école Freinet, mais plutôt pour l'école la plus proche, met les équipes enseignantes face à un défi important. L'important sera d'impliquer ces parents dans la vie scolaire et de les convaincre, au fur et à mesure, de la valeur de l'approche Freinet pour leurs enfants, entre autres en veillant à bien leur montrer que l'élève dans l'école Freinet est aussi bien préparé aux objectifs du curriculum officiel que dans les écoles traditionnelles.

2.4. La politique d'aide aux enfants en difficultés dans les écoles Freinet de Gand

Dès le début, les écoles Freinet de Gand ont attiré beaucoup d'enfants en difficultés. Pour un nombre élevé de parents, l'approche des écoles Freinet caractérisée par plus d'attention pour l'individu, avec moins de compétition mais plus de coopération, et plutôt faite à la mesure des enfants, semblait offrir une alternative pour les enfants qui, pour différentes raisons (mentales, physiques, socio émotionnelles), avaient du mal à bien fonctionner dans l'enseignement classique.

Le caractère inclusif des écoles Freinet risquait ainsi d'être mis en danger parce que les possibilités d'accueil scolaire de ces écoles étaient parfois dépassées en raison de l'arrivée massive d'enfants orientés vers une forme d'enseignement spécial. Une trop forte concentration de ces enfants en difficultés fait d'une école une moins bonne alternative pour l'enseignement spécial, et ce, même lorsque cette école dispose d'une politique d'aide aux enfants en difficultés de haut niveau. Vis-à-vis des problèmes d'apprentissage, les écoles Freinet à Gand ont toujours essayé de bannir le plus possible de leur politique d'aide aux enfants en difficultés l'approche souvent trop technique qui consiste à confier les enfants en difficultés scolaires à un enseignant à intervention spéciale, et ce en dehors de la classe. Cette vision des choses s'appuie sur deux convictions de ces écoles :

d'une part, un diagnostic suivi d'une approche spéciale donne lieu à un marquage négatif que les enfants concernés se voient octroyer, et d'autre part, le fait que les actions d'aide concernent exclusivement la matière posant problèmes porte atteinte à leur motivation d'apprendre. Dans les classes Freinet, les enfants en difficultés scolaires restent dans la classe coopérative et participent aux activités fonctionnelles. Si le besoin de s'exercer davantage se fait sentir, cela se fait dans la classe, au moyen du planning des activités qui consiste à alterner le travail collectif et celui individuel. Cependant, ne pas séparer les enfants en difficultés du reste de la classe exige beaucoup d'énergie de la part de l'enseignant. Une telle politique d'aide aux enfants en difficultés n'est faisable que si elle est menée par toute l'équipe enseignante dans un esprit de soutien et d'entraide mutuels. Une vraie inclusion sera seulement possible, si on réussit à renoncer à l'enseignement classique et à aller vers une individualisation plus poussée dans la pratique de la classe. Le soutien complémentaire qui est actuellement accordé à l'enseignement spécial devrait alors être octroyé aux enfants qui restent dans l'enseignement normal en dépit de leurs difficultés.

2.5. Les rapports entre les écoles Freinet et les autres écoles au sein de la ville

En Flandres, le paysage de l'enseignement est toujours très compartimenté et les écoles des différents réseaux se sont habituées à prendre une position concurrentielle vis-à-vis des écoles des autres réseaux. Le conseil communal de Gand est le pouvoir organisateur (PO) d'à peu près un tiers des écoles sur le territoire de la ville et environ un tiers de ces écoles communales sont, entre-temps, devenues des écoles Freinet. Créer une école Freinet était, au début, comme si on avait introduit de la concurrence dans notre propre réseau. Les autres écoles le vivaient comme une critique grave envers leur propre approche, plus traditionnelle, ce qui a alimenté la méfiance et les préjugés envers ces nouvelles écoles. Beaucoup de temps a été nécessaire pour rétablir la communication entre les écoles Freinet et les autres écoles communales, et pour que les écoles des deux groupes soient disposées à mieux se connaître et à apprendre les unes des autres au lieu de se combattre. Au cours de ces dernières années, d'autres types d'écoles alternatives (Jenaplan, Dalton) ont vu le jour au sein du réseau communal et les autres écoles se sont diversifiées et ont développé leur projet pédagogique et redoré leur image. Ceci permet de créer plutôt un climat où toutes les écoles peuvent participer à un échange fructueux en s'appuyant sur leurs propres points forts. Aujourd'hui, les écoles gantoises sont arrivées à un point où elles apprennent les unes des autres, même si elles n'utilisent pas les mêmes pédagogies d'enseignement.

3. Approches parallèles, pour les élèves et les enseignants

A la fin de sa vie, Freinet a formulé une trentaine d'invariants, des fondements pédagogiques qu'il considérait immuables et incontestables. Les deux premiers invariants stipulent que les enfants et les adultes sont de mêmes natures et par conséquent équivalents. Être plus grand ne signifie pas nécessairement être supérieur. Dans cette vision, on comprend aisément que l'approche Freinet soit un modèle adéquat pour l'apprentissage à vie. L'introduction de la pédagogie Freinet au sein de l'enseignement pour adultes serait même plus logique que dans l'enseignement obligatoire, étant donné que dans ce type d'enseignement, on est moins contraints à suivre le système d'années scolaires. Dans l'enseignement pour adultes, on utilise plus facilement un plan de développement personnel avec plus de trajets d'apprentissage modulaires et individualisés. On se doit d'y introduire un mode d'apprentissage partant des expériences des groupes d'âge hétérogènes (classes uniques) dont la composition rend impossible l'utilisation du modèle de la progression commune par rapport au curriculum avec éventuellement une aide pour ceux qui « échouent ».

Dans cette vision concernant la similitude et l'équivalence entre enfants et adultes, il semble évident que les principes de la pédagogie Freinet soient aussi appliqués dans la formation et

l'accompagnement des enseignants, mais ceci est rarement le cas dans la pratique.

3.1. Conséquences pour la formation des enseignants

La critique relative au caractère insuffisant de la formation des enseignants à la pédagogie Freinet est assez généralisée. Nous avons d'ailleurs la conviction que l'introduction d'une approche 'plus Freinet' aurait des conséquences positives sur la formation de tous les enseignants. L'apprentissage sur le terrain sous forme de stage à l'école, conjugué avec une réflexion et un échange avec l'institut de formation, serait alors la base de la formation des enseignants. Le résultat serait une formation plus active, basée sur la coopération, qui consacrerait de l'attention à un maximum d'aspects de la pratique d'enseigner sans perdre de vue les besoins de chaque étudiant. Mais, les enseignants des écoles de stage devraient alors jouer un rôle plus important. Ce dernier point étant une conséquence un peu ennuyeuse, car, en ce moment, le ministre de l'enseignement flamand a décidé de supprimer les heures de mentor pour réaliser des économies. Par conséquent, il est devenu plus difficile pour les étudiants en formation de trouver des places de stages.

Dans le cadre du recyclage des enseignants flamands actifs, un cycle nouveau de formation de 3 ans a commencé en août 2010 pour les enseignants des écoles alternatives. Ce cycle comprend 3 groupes: les écoles de vie orientées vers l'expérience, l'enseignement primaire Freinet et l'enseignement secondaire Freinet. Dans les groupes Freinet en particulier, on essaie avec les étudiants de former un groupe coopératif dans lequel on arrive à apprendre de ses pairs et avec eux (tâtonnement expérimental comme principe d'apprentissage) sur la base d'un planning commun établi avec la participation de tous, comportant des moments de travail collectifs et individuels et utilisant quelques techniques Freinet. Les formateurs essaient d'encadrer les étudiants de la même manière qu'un enseignant Freinet l'aurait fait avec une classe d'élèves. Ce nouveau programme de recyclage (7 week-ends par an) est un investissement lourd. Même si actuellement le nombre d'inscriptions est plus élevé que le nombre de places disponibles, il est clair qu'avec un tel programme de recyclage on ne pourra pas atteindre un grand nombre d'enseignants. Une optimalisation de la formation initiale des enseignants reste donc un défi important.

3.2. L'accompagnement d'enseignants Freinet

C'est au sein du service d'accompagnement pédagogique que l'initiative de créer des écoles Freinet à Gand a vu le jour et s'est développée. Les écoles et les enseignants qui veulent concrétiser la pédagogie Freinet au sein de leur pratique attendent évidemment de ce service du support et de l'accompagnement. Aussi, dans ce contexte, c'est en tant que conseiller que l'accompagnateur pédagogique se comporte envers les enseignants, de la même manière qu'un enseignant Freinet le ferait envers ses élèves. Souvent, le conseiller du service d'accompagnement devra chercher avec l'équipe enseignante de l'école le besoin à l'origine de la question d'accompagnement, et rehausser ainsi la question individuelle au niveau du groupe. Il est également important que la distance entre l'accompagnement et la pratique ne soit pas trop grande, que le conseiller pédagogique se rende en classe (éventuellement enregistre les séances sur vidéo) et qu'une discussion concernant les expériences du terrain soit possible. Les collègues du mouvement Freinet français (Nord-Pas de Calais) nous ont proposé une forme de travail intéressante : avec eux, on a un peu participé aux stages pour la création, en groupe, de matériel pédagogique pour la classe, ce qui a été l'occasion d'échanger des expériences.

Dans le cadre de l'accompagnement pédagogique, il est important de comprendre que les innovations dans la pratique de la classe (Freinet) peuvent être stimulées mais certainement pas imposées et qu'elles dépendent de la spécificité de chaque école. Or, les écoles Freinet de Gand

se différencient les unes des autres car chacune a ses propres caractéristiques. Les conseillers pédagogiques devraient également faire preuve d'une certaine modestie pour pouvoir répondre aux questions des enseignants. L'expérience acquise ailleurs, une autre manière de travailler ainsi que les recherches scientifiques, pourraient leur fournir une aide considérable dans l'accomplissement de leur tâche.

3.3. Des équipes enseignantes coopératives

À l'instar de la classe d'élèves, il est crucial pour l'équipe enseignante de se développer en tant que groupe coopératif où chaque membre de l'équipe peut apporter sa contribution à partir de sa propre fonction spécifique (Enseignant responsable de classe, coordinateur des actions d'aide aux enfants en difficultés, cadre chargé du soutien stratégique, enseignant intervenant dans le cadre de l'égalité des chances, directeur, accompagnateur au sein de l'accueil périscolaire,...) et selon ses propres points forts. L'équivalence entre les membres de l'équipe enseignante est une condition pour que cette équipe puisse se développer en tant qu'organisation 'apprenante'.

La constitution des équipes coopératives d'enseignants Freinet au niveau des écoles Freinet de Gand est parfois rendue difficile par une politique de recrutement trop centralisée. Il existe un système de règles d'ancienneté régissant l'accès aux postes vacants qui fait que parfois, un enseignant est nommé au sein d'une école Freinet et prend la place d'un collègue qui y travaille depuis quelques années alors que cet enseignant récemment nommé n'a pas encore d'expérience dans cette école et n'a peut-être même pas d'expérience dans l'enseignement Freinet. L'équipe enseignante n'a, par ailleurs, aucune prérogative concernant le recrutement et la nomination des directeurs d'école. Ce genre de décision revient uniquement à la ville de Gand en tant que pouvoir organisateur de l'enseignement au sein de la commune. Ceci rend moins évident le développement du leadership collégial ou coopératif qui permet que certaines des tâches du directeur puissent être reprises par différents membres de l'équipe. Dans une des écoles primaires Freinet, (La Sassepoort), on essaie actuellement de prendre des initiatives dans le sens de ce leadership coopératif. L'opportunité s'est présentée à nous car le directeur récemment nommé était déjà membre de l'équipe enseignante au moment de sa nomination.

4. Réflexions sur 25 années d'expérience en pédagogie Freinet

Comme déjà mentionné, nous avons essayé de recueillir les expériences de ces 25 années d'enseignement Freinet en entamant une discussion et un échange à ce sujet au cours d'une dizaine de rencontres avec un groupe de collègues. Les réflexions présentées ci-dessous sont un aperçu des résultats de ces rencontres et échanges au sein de ce groupe.

4.1. La pratique Freinet et la science

La force de Freinet comme innovateur de l'enseignement vient sans doute du fait qu'il a lui-même mis en pratique sa vision de l'enseignement et de l'éducation. Il a mis plus tard le résultat de ses expériences sur papier afin de pouvoir inspirer ses collègues. Le mouvement Freinet (international) est alors une organisation réunissant des personnes du terrain qui cherchent à adapter et à optimiser leurs pratiques au moyen de leurs échanges. La recherche scientifique ne peut-elle pas jouer un rôle dans cette optimisation de la pratique en classe ? Certainement oui, non pas pour dicter la pratique, mais plutôt pour l'inspirer. La recherche sur l'efficacité de l'approche Freinet à l'école de Mons-en-Baroeul, réalisée par Yves Reuter et ses collaborateurs, en est un bel exemple. Une telle recherche d'évaluation est également utile pour légitimer la continuité des écoles Freinet et pour soutenir la justification envers l'inspection. Elle contribue par ailleurs aussi à augmenter la

capacité de l'équipe enseignante à expliciter davantage sa pratique de l'enseignement, à chercher les points d'amélioration, ce qui est moins souvent le cas dans les rapports de l'inspection, et à découvrir des facteurs ayant un rôle essentiel dans l'amélioration de l'enseignement.

Je reviendrai plus tard sur cet aspect.

La pratique de l'enseignement est à l'origine de beaucoup de questions de recherche dont les réponses peuvent offrir un complément à l'approche Freinet : p. ex. quel est le rôle de la systématisation des connaissances, de l'exercice de certaines compétences? Quelle est la place à consacrer aux leçons d'instructions avec une approche didactique spécifique? Est-ce que le concept de « la situation éducative féconde » né au sein d'une autre tradition pédagogique, celle du « constructivisme social » qui met l'accent sur l'importance de la sécurité (socio-émotionnelle et physique) et sur l'apprentissage au moyen de l'interaction et des activités ayant une fonction et un sens, pourrait offrir un contexte au sein duquel les éducateurs Freinet peuvent travailler ?...etc. Une contribution à ce sujet de la part de la recherche orientée vers la pratique serait en tout cas la bienvenue pour le développement continu de la pédagogie Freinet. On doit admettre qu'on attend avec impatience une telle recherche de la part d'une université flamande.

4.2. Les relations avec les groupes à risques (les allophones)

Grâce à l'implantation d'écoles Freinet dans des quartiers défavorisés de la ville, Gand a réussi à infléchir le caractère, initialement un peu élitiste, de cette innovation de l'enseignement et à réorienter celle-ci vers une nouvelle approche de l'enseignement destiné à l'ensemble de la population de la ville, dans toute sa diversité. Ceci se traduit aussi par le fait que de plus en plus d'écoles Freinet accueillent des groupes relativement grands d'enfants qui ne parlent pas le Néerlandais au moment où ils entament leur carrière scolaire. Ces différences de langues et de cultures, conséquences de la diversité croissante des populations scolaires, mettent les enseignants face à de grands défis. Dans les classes contenant beaucoup d'élèves allophones (non néerlandophones), il n'est pas évident d'établir un programme hebdomadaire de travail basé sur la contribution des élèves au cours des réunions du « quoi de neuf » car, cette technique Freinet est trop centrée sur le langage. On devrait donc chercher des techniques d'expression moins verbales afin que la participation de ces élèves puisse être mise en valeur, et d'autre part, il faudrait réfléchir à la place que l'école pourrait accorder à la langue maternelle de ces enfants. Ceci serait non seulement un signe de respect pour la langue et la culture de ces enfants mais aussi, un acquis à mettre à profit dans la construction de l'apprentissage du Néerlandais, leur deuxième langue. Deux écoles primaires Freinet participent explicitement à un projet de langue maternelle (La Vlieger et la Mandala). Dans la Mandala, il y a même, en ce moment, un projet de recherche en cours concernant l'effet de l'appréciation et de l'utilisation de la langue maternelle sur les progrès qui peuvent être obtenus grâce à l'alphabétisation des enfants dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux à l'âge de six ans. Ceci signifie concrètement qu'un certain nombre d'enfants turques apprennent d'abord à lire et à écrire en Turquie, au moyen de leurs textes libres, pour utiliser en suite les compétences ainsi acquises dans l'apprentissage du Néerlandais. À ce niveau déjà, la science pourrait avoir une grande contribution à la pratique Freinet quant à la relation de cette dernière avec l'allophonie. C'est non seulement une opportunité pour la participation des enseignants bilingues, nécessaire à l'alphabétisation dans la langue maternelle, mais aussi pour une plus grande implication des parents allochtones, étant donné qu'ils sont évidemment les premiers experts dans la maîtrise de leur langue maternelle.

4.3. Les idées de management envahissent l'enseignement

Une nouvelle phrase clé dans les textes des autorités flamandes de l'enseignement est 'le renforcement de la capacité des écoles à s'autogérer', ce qui vise surtout une augmentation de leur efficacité : plus de résultats avec moins de moyens. Les tentatives de réalisation de cet objectif se traduisent par la formation de groupes scolaires constitués de plusieurs écoles, sous la direction d'un directeur - coordinateur. Les Pays Bas ont pris aussi cette même direction en créant la fonction de directeurs à la tête de groupes d'écoles. Cette introduction dans l'enseignement de ces idées de management, par analogie aux grandes organisations commerciales, signifie que les décisions sont prises par les managers (super directeurs), pendant que la base (les enseignants) doit les exécuter et que le cadre moyen (les directeurs d'école) va se sentir pris entre deux feus. Ceci n'est pas un bon modèle pour l'enseignement. Ces idées de management guidées par une plus grande efficacité renforceront peut-être davantage l'orientation des écoles vers plus de prestation, et seront désavantages pour les objectifs de l'enseignement Freinet (la citoyenneté critique, entre autres). Dans ce contexte, on a surtout besoin d'une vision pédagogique, d'une idéologie, partagée et soutenue par les directeurs, les gestionnaires d'école. La distance entre la gestion de l'école et la pratique devrait être (gardée) minimale. Le modèle coopératif de leadership collégial pourrait sans doute être une digne alternative au modèle du management.

4.4. Documenter les progrès des élèves

Dès le début de la première école Freinet à Gand, on a cherché la meilleure manière de donner un feedback aux élèves eux-mêmes, à leurs parents et aux autorités (l'inspection) au sujet de ce qui se passait à l'école et des résultats obtenus. Fournir des 'rapports classiques avec des notes' a tout de suite été rejeté car c'est une forme d'évaluation qui fait plutôt partie d'un environnement compétitif et ne convient pas à un environnement coopératif. D'autant plus, que les notes n'ont de sens que si elles peuvent être interprétées comme : nombre de réponses correctes à un test. Dans une école Freinet, on fait bien plus qu'acquérir des connaissances et des compétences susceptibles d'être testées au moyen de notes. C'est la raison pour laquelle le choix s'est porté dès le départ sur un rapport complet que l'enseignant établit par écrit concernant chaque enfant. Cette évaluation était réalisée au moins deux fois par an et suivie d'un entretien avec les parents. Par ailleurs, la communication avec les parents était stimulée par les 'cahiers individuels de liaison avec les parents' et par la possibilité qu'avaient les parents de consulter quotidiennement les 'livres de classe', exposés continuellement dans la classe et retraçant les activités réalisées en classe, ainsi que d'autres travaux des enfants. Cette forme de communication exigeait trop de travail de la part des équipes enseignantes et chaque équipe a donc cherché à mettre au point des formes plus maniables (des listes à remplir, utilisation des techniques d'informatique pour communiquer avec les parents via e-mail et blogs, travail avec des brevets ou avec les couleurs de ceintures de judo pour indiquer ce que les élèves ont déjà acquis,...). La place des tests et des examens reste un point de discussion assez délicat : les écoles Freinet secondaires, qui soumettent leurs élèves à un test de progression après chaque année scolaire, pensent que cette forme d'évaluation est indispensable. De même, à la fin de l'école primaire, tous les élèves Freinet participent à des examens centraux (non obligatoires). C'est en tout cas un soulagement pour les enseignants, pour les parents et pour les élèves eux-mêmes, lorsque ces derniers réussissent ces tests.

Un autre problème qui se pose est celui de savoir comment enregistrer le travail accompli en vue d'acquérir et/ou d'atteindre les objectifs du curriculum officiel, que ce soit les objectifs de développement ou ceux d'apprentissage. Lors du contrôle de l'inspection, les enseignants doivent pouvoir montrer les activités qu'ils ont réalisées et les objectifs qu'ils ont atteints grâce à ces activités. On peut facilement comprendre la légitimité de cette question dans la mesure où dans

une classe Freinet, les activités des élèves et des enseignants ne sont dictées ni par le curriculum officiel ni par un livre dérivé de ce curriculum. Ces écoles peuvent seulement être contrôlées au moyen d'une sorte de check-list : tout ce qui est prévu par le curriculum officiel a-t-il été abordé? Quant à l'enregistrement des activités et la référence aux objectifs, les équipes pédagogiques utilisent de plus en plus les outils de l'informatique, mais le danger est réel qu'on enregistre pour enregistrer, c'est-à-dire pour satisfaire les exigences de l'inspection sans que cela ne soit profitable au travail en classe. Tout au contraire ! C'est d'ailleurs la raison des réticences en France vis-à-vis des évaluations imposées (les tests) puisque le risque est réel que l'action pédagogique soit alors conçue en fonction des résultats à obtenir dans ces tests ou, même, que les élèves soient soumis à des « tests exemples ».

4.5. Les nouvelles technologies

Depuis le début de l'enseignement Freinet à Gand, les développements technologiques ont connu une énorme évolution. Ceci a créé une richesse gigantesque de médias, sources d'informations et de communication et a permis ainsi l'élargissement de nombreuses techniques Freinet. La correspondance, les journaux de classe, la présentation du travail de recherche : tout ceci peut aujourd'hui se faire en intégrant paroles, son et en image sur l'ordinateur et être plus rapidement et plus efficacement répandu via Internet. Entre-temps, la bibliothèque de classe s'est étendue au web mondial. Cependant, il y a certainement beaucoup plus de possibilités de TIC (Technologies d'Information et de Communication) qui ne sont pas encore exploitées au maximum dans les classes Freinet, p. ex. le travail coopératif à travers des plateformes digitales d'apprentissage ou à travers des réseaux sociaux à la facebook.

Hélas, cette affluence débordante de nouvelles possibilités et techniques risquerait de faire disparaître les techniques artisanales des classes Freinet. Dans quelques écoles Freinet de Gand, le matériel de la presse et de la linogravure a déjà quitté la classe pour prendre place dans la cave de l'école où seule la poussière connaît son chemin vers lui. Pourtant, le travail artisanal demeure aussi important, ne fut-ce que pour obtenir de beaux résultats par le maniement soigneux et coopératif des instruments disponibles. Ce n'est quand même pas parce qu'on peut prendre des photos tout à fait parfaites avec la caméra digitale qu'on va abandonner les pinceaux et la peinture dans la même cave et qu'on ne va plus faire de pièces d'art figuratives dans les ateliers de la classe. Afin que l'école puisse rester moderne il est absolument nécessaire d'y intégrer les nouvelles technologies, mais ceci n'est pas une raison suffisante pour laisser disparaître les techniques intéressantes plus anciennes qui y sont encore présentes. En plus, l'accès à Internet, par exemple, doit faire l'objet d'un accompagnement car les élèves ont rapidement tendance à copier sans s'être posés de question claire au départ. Finalement, effectuer la recherche sur son propre environnement doit continuer à être prioritaire, ce qui peut être un avantage, entre autres dans le cadre de la correspondance.

5. Perspective pour le futur

Régulièrement, des parents de jeunes enfants qui habitent dans un quartier de la ville de Gand où il n'y a pas (encore) d'école Freinet, me posent la question : quand aurons-nous, nous aussi, la chance d'envoyer nos enfants à une telle école d'innovation dans notre quartier ? Pourtant, je soutiens l'idée qu'un élargissement quantitatif du nombre d'écoles Freinet à Gand ne devrait pas être la première des priorités. L'enseignement Freinet s'est développé tellement rapidement dans cette ville qu'on peut se demander parfois si chacune de ces nouvelles écoles mérite bien son emblème « Freinet ». L'approfondissement qualitatif de la pédagogie Freinet dans les écoles existantes est actuellement notre besoin prioritaire.

C'est donc, entre autres, autour de ces aspects déjà évoqués dans ce texte que, dans un futur proche, les défis les plus importants des écoles Freinet de Gand vont se situer:

- Élargir la diversité de la population d'élèves et développer des formes et techniques de relation adaptées afin de pouvoir, au moyen de techniques Freinet réajustées, améliorer les chances des enfants allophones/allochtones défavorisés à réussir dans l'enseignement. Beaucoup d'attention devra être consacrée à l'implication des parents et à la participation des groupes à risques. Les écoles Freinet devront trouver des formes adaptées pour que ces parents qui, contrairement à ceux lettrés, ne maîtrisent pas la 'culture de réunion', puissent tout de même faire entendre leurs voix à l'école. L'enseignement Freinet est antiraciste, et peut exprimer cette caractéristique à travers le respect qu'il montre aux élèves allophones/allochtones et à travers la place qu'il accorde à leur langue maternelle au sein de l'école et aider ainsi à résoudre le problème du clivage linguistique et culturel entre l'école et ces élèves et leurs parents. Une diversité de plus en plus grande poussera l'école Freinet à opter pour une politique d'aide aux enfants en difficultés où 'l'apartheid' - causée par les étiquettes de diagnose et par le traitement qui en découle des « enfants en difficultés » pris isolément - aura de moins en moins de place.
- Evoluer vers les 'organisations périscolaires' qui sont, au sein du travail de quartier, un point de repère pour les enfants et les jeunes, mais aussi pour les adultes qu'y habitent. Les premières écoles Freinet à Gand n'étaient pas des écoles de quartier puisqu'elles ont été créées dans les locaux, entrain de se vider, des écoles de certains quartiers abritant peu d'enfants. Ce profil a entre-temps profondément changé et l'intégration de l'école dans le quartier est devenue une nouvelle tâche. En coopération avec les autres organisations qui travaillent dans les quartiers (l'encadrement de la jeunesse, les bibliothèques et les prêts de jouets, les associations socioculturelles, les clubs de sports, les organisations de bienfaisance,...), l'école peut jouer un rôle important pour améliorer les chances de développement de la jeunesse dans le quartier.
- Développer davantage la pédagogie Freinet au sein de l'enseignement secondaire. Un passage plus harmonieux des écoles élémentaires Freinet aux écoles secondaires ne sera possible que si le programme d'études offert par la Wingerd et la Labyrint s'enrichisse de formations techniques et artistiques complétant les formations générales et professionnelles, partant de préférence d'un premier cycle du secondaire dont la formation serait la même pour tous et accessible à tous. La réforme de l'enseignement secondaire, annoncée en Flandres pour 2014, offre peut-être des perspectives dans ce sens. Mais cela signifie qu'il nous faudra être rapidement prêts à développer une structure dans laquelle une approche Freinet offrant une grande place pour l'apprentissage par les recherches, pour le travail autonome et pour la participation d'élèves, peut réussir en dépit des facteurs d'obstruction comme le fractionnement des matières, les emplois de temps réglementaires des leçons par matière et par semaine, les enseignants spécialistes d'une seule matière ayant peu de prérogatives concernant d'autres matières, le programme imposé des matières par année scolaire avec les tests et attestations d'examens qui en découlent.
- L'optimisation du travail d'équipe dans les différentes écoles Freinet. L'approfondissement de la pédagogie Freinet fera l'objet d'un travail spécifique à chaque école et ne peut devenir réalité qu'à la seule condition d'être soutenu par toute l'équipe enseignante. Les équipes devront s'investir dans ce travail d'équipe portant sur le contenu, p. ex. en se rendant visite dans les classes afin d'observer et d'échanger les idées et en empêchant les aspects pratiques et organisationnels de jouer le rôle dominant au sein des réunions d'équipe. Il serait alors préférable de gérer ceux-ci au moyen d'une forme de leadership C'est par une nouvelle passion pédagogique, émergeant du travail coopératif au sein de sa propre équipe, que les échanges

avec les collègues Freinet des autres écoles peuvent enrichir et optimiser les pratiques de toutes les classes Freinet impliquées. Naturellement, cet échange collégial ne se limite pas aux écoles Freinet gantoises, mais se retrouve aussi au sein des réunions du mouvement Freinet néerlandophone (la coopération entre la Flandre et les Pays Bas au sein d'un même mouvement Freinet sera bientôt opérationnelle) et celles du mouvement international Freinet (des relations de coopération existent déjà avec les collègues Freinet français).

J'espère que cette occasion de la célébration des 25 années d'enseignement Freinet à Gand ainsi que les échanges d'idées réalisés au cours du colloque et le compte-rendu de ces échanges repris dans ce livre pourront contribuer à approfondir la pédagogie Freinet, but tant recherché à Gand et ailleurs.

PRATIQUER LA PÉDAGOGIE FREINET EN MILIEU « DIFFICILE »

Yves REUTER

Université de Lille 3

Laboratoire Théodile - CIREL (E.A. 4354)

Cet article renvoie à notre ouvrage (Y. Reuter, dir., Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire, L'Harmattan, 2007) qui est l'aboutissement de plus de cinq ans de recherches, menées de juin 2001 à septembre 2006, sur une expérience atypique dans le paysage scolaire français : la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans l'intégralité d'une école primaire située dans un Réseau d'Éducation Prioritaire de la banlieue lilloise, accueillant des enfants de milieux populaires, souvent en grande précarité.

Le groupe scolaire Concorde, composé de l'école maternelle Anne Frank et de l'école élémentaire Hélène Boucher, situé dans le Réseau d'Éducation Prioritaire de Mons-en-Barœul, a vu son équipe enseignante entièrement renouvelée à la rentrée de septembre 2001. Après de longues négociations avec l'ancienne équipe, les syndicats d'enseignants, l'inspecteur d'académie et les commissions paritaires, les maîtres alors en place ont pu bénéficier des mutations qu'ils souhaitaient et ont été remplacés par des enseignants de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), cooptés autour d'un projet pédagogique visant à mettre en œuvre les principes issus de l'œuvre de Célestin Freinet et actualisés de manière spécifique par ce collectif dans la perspective d'une lutte contre l'échec scolaire dans un milieu très « défavorisé ».

Le projet mis en place a donc résulté de la convergence de deux logiques différentes : celle de certains membres de la Régionale de l'ICEM qui souhaitaient pouvoir travailler ensemble de la petite section de Maternelle au CM2 et mettre à l'épreuve la validité de leurs principes et de leurs dispositifs pédagogiques dans un milieu urbain en grande difficulté ; celle de l'inspecteur de la circonscription qui cherchait des moyens pour « remonter » ce groupe scolaire dont la réputation s'était cristallisée autour de résultats scolaires problématiques et d'un climat d'incivilités engendrant une baisse des effectifs susceptible d'entraîner la fermeture de classes.

C'est dans ce cadre que des contacts ont été noués avec le laboratoire THÉODILE et que le projet de recherche a été progressivement élaboré au travers de réunions, formelles ou informelles, pendant plusieurs mois.

1

1 Il en résume la présentation, ainsi que les premier et dernier chapitres. Une première version figure sous forme d'étude de cas « The fight against school failure in Education Action Networks (REP), dans Zay D., dir, Attached Final Report : France, dans Muskens G., dir. : Inclusion and Education in European Countries. Final Report : Comparative Conclusions, Rapport mis en ligne sur le site de la Commission européenne

La recherche a été construite à partir de quatre questions principales, négociées entre chercheurs, inspecteur, équipe pédagogique et experts du ministère : la description des modalités pédagogiques mises en place ; les performances des élèves; la spécification des relations entre pratiques pédagogiques et effets ; la transférabilité des dispositifs mis en œuvre.

Elle s'est appuyée sur cinq principes méthodologiques fondamentaux (Reuter et Carra, 2005) :

- des investigations « non collaboratives », afin de ne pas influencer sur les pratiques des maîtres ;
- une temporalité conséquente (au moins cinq années) afin de se donner les moyens de suivre le devenir d'élèves ayant effectué toute leur scolarité élémentaire au sein de ce mode de travail et d'appréhender la différenciation temporelle des effets éventuels ;
- une multiplicité de comparaisons, aussi bien diachroniques (avant/après le début de l'expérience, selon les années...) que synchroniques (avec des élèves de milieux équivalents ou plus favorisés, travaillant selon d'autres modes de travail pédagogique, avec des enseignants ou des parents d'autres écoles...) afin d'analyser le plus précisément possible les évolutions et leurs modalités ainsi que les effets spécifiques potentiellement attribuables à cette pédagogie ;
- l'étude de dimensions diversifiées (relations école-familles, déviances, construction des normes et des valeurs, rapports à l'école et aux savoirs, réflexivité, apprentissages disciplinaires...) afin d'être en mesure de préciser les domaines plus ou moins concernés par des effets éventuels ;
- la mise en œuvre de cadres théoriques et de méthodes de recherche différenciés (observations, productions sollicitées ou non, questionnaires, entretiens...) afin de pouvoir interroger et confronter nos résultats et leurs interprétations.

Ces deux derniers principes, notamment, justifient la composition pluridisciplinaire de l'équipe réunie : sociologue, pédagogue, psychologues, didacticiens du français, des mathématiques et des sciences. L'ensemble de ces principes visait, outre à garantir certaines normes de scientificité, à nous prémunir contre nombre d'approches des pédagogies « alternatives », trop souvent « engagées » a priori dans le soutien ou la critique et trop généralisantes, tout en étant très lacunaires dans l'étayage empirique et très limitées quant aux cadres interprétatifs sollicités.

1. LES PRINCIPES DE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE « FREINET »

Je vais tenter ici d'objectiver les principes qui régissent les fonctionnements de l'école « Freinet » de Mons-en-Barœul, d'une part afin de mieux faire comprendre le mode de travail pédagogique mis en place, d'autre part afin que cela puisse servir de référent pour la compréhension des effets observés, enfin pour donner certains repères afin de réfléchir à la question de la transférabilité.

1.1. L'ÉCOLE EST CENTRÉE SUR LES APPRENTISSAGES

Ce principe est absolument fondamental et sans cesse réaffirmé. Il justifie tous les autres, les dispositifs mis en place ainsi que les règles, voire les sanctions : la majeure partie de ce qui est prohibé l'est parce que cela nuit aux apprentissages ou, du moins, au travail. Les apprentissages sont donc au cœur du système mis en place. L'école est faite pour apprendre et cela ne se réalise qu'au travers d'un travail sérieux. Nombre de termes reviennent d'ailleurs très fréquemment dans le discours des maîtres, voire des élèves, tels travail ou métier(s). Ces apprentissages concernent et relient indissociablement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. De ce point de vue, instruction et éducation sont au service l'une de l'autre et constituent ainsi des objectifs fondamentaux. Les apprentissages étant absolument centraux, tout est mis en œuvre pour y parvenir à partir de quelques mécanismes essentiels.

1.1.1 Fondamentalement, tout enfant est posé comme étant désireux et capable d'apprendre pourvu que le milieu – pédagogique, en l'occurrence – lui permette et lui facilite ses apprentissages. Il s'agit là en quelque sorte d'un axiome qui, certes, construit en quelque sorte une nature de l'enfant

mais qui impose conséquemment une responsabilité incontournable pour les maîtres. En effet, tout échec d'un élève est vécu comme un échec du milieu pédagogique lui-même ou, du moins, comme un questionnement fort du travail des maîtres. Dès lors, on comprend mieux la remise en cause permanente des modes de fonctionnement ainsi que la soif d'auto-formation et de co-formation des maîtres. La dynamique, le mouvement incessant caractérisent ainsi leur fonctionnement.

1.1.2 Le principe précédemment évoqué est toutefois accompagné – ce qui pondère son idéalisme possible – d'un principe complémentaire, selon lequel l'enfant est à constituer comme sujet apprenant (sujet scolaire et pédagogique), membre d'une communauté, astreint à des règles et à des modes de fonctionnement spécifiques. Nombre de dispositifs peuvent ainsi être compris, au moins pour partie, dans cette perspective, comme étant chargés de construire et de maintenir l'adhésion et l'enrôlement : conseils, élaboration des règles, métiers, mise au travail à partir du matériel et des questions apportés par les élèves...

Il convient en tout cas de noter que cela s'effectue avec un extrême souci, de la part des maîtres, de ne pas donner l'impression à l'élève qu'il rompt avec son milieu. Tout est ainsi fait pour éviter que le trajet scolaire ne soit vécu comme un reniement...

Il convient encore de souligner que cela passe aussi, dans de nombreux cas, par une reconnaissance des rôles tenus à l'extérieur de l'école par les enfants (et leurs responsabilités ou fonctions sont souvent importantes en milieu populaire), voire par une réinstauration du statut d'enfant, que l'on aide à se décharger de fardeaux extérieurs de « grands » ou d'adultes, souvent très lourds à porter. Ainsi, de manière paradoxale, la constitution du sujet extrascolaire en élève passe parfois par la reconstitution, au moins provisoire, de son identité d'enfant...

1.1.3 Que ce soit l'élève qui apprenne, et nul autre à sa place, est devenu un lieu commun de certains discours sur l'école. Ce qui est en revanche frappant ici, c'est l'intégration véritable de ce principe dans les pratiques mises en œuvre. Cela induit deux principes conséquents :

- en fonction de la diversité des élèves, il existe des rythmes et des chemins différents pour s'emparer des savoirs et des savoir-faire et les maîtres sont donc particulièrement attentifs à faire fond sur les modes de construction de chacun et leur temporalité spécifique (voir l'apprentissage de la lecture, les recherches, les créations, les brevets, les plans de travail...);
- en second lieu, le rôle central du maître – l'enseignement – n'est pas conçu selon la modalité dominante de la transmission mais essentiellement comme la conception, la mise en place et l'accompagnement de dispositifs et de situations permettant de faciliter les apprentissages des élèves.

1.1.4 L'élève n'apprend cependant qu'à partir de ses questionnements qui motivent et fonctionnalisent les savoirs et savoir-faire. Il s'agit donc, pour l'enseignant, de ne pas fournir de réponses toutes faites à des questions non posées mais de susciter les questions, en s'appuyant sur le désir de savoir et de comprendre supposé partagé par tout enfant ainsi que sur les dispositifs construits qui ont à éveiller, à stimuler, à entretenir et à approfondir ce désir. Ainsi, à partir des « quoi de neuf » ou des entretiens, les élèves peuvent s'engager dans des recherches ou des préparations de conférences qui seront elles-mêmes orientées vers des travaux complémentaires au travers des phases de socialisation via des renvois et des interrogations des maîtres et / ou des pairs.

Reste cependant que ce principe est relativisé par deux types de pratiques. Le premier consiste en la gestion des questions des élèves qui ne sont pas toutes traitées immédiatement. Cela renvoie sans nul doute à la part du maître dans sa gestion de la chronogenèse des savoirs et des rapports entre individus et collectif-classe. Le second type de pratiques consiste dans le travail « imposé », sans relation immédiate avec les questions de chacun (cf. les fiches de travail), qui peut être vu comme nécessité d'entretenir un socle commun référé aux programmes, comme mise en place d'autres

modalités de structuration et / ou comme forme d'acculturation à la forme scolaire, excédant ainsi le mode de travail pédagogique.

1.1.5 L'élève apprend en faisant est le principe qui est le plus souvent évoqué dans la littérature théorique lorsqu'elle traite des pédagogies alternatives. Il nécessite cependant plusieurs précisions, notamment en ce qui concerne son articulation avec les autres principes.

Il signifie, en tout cas, que les élèves apprennent en faisant et parce qu'ils font l'expérience du travail, des projets, des recherches... En ce sens, et contrairement à d'autres démarches pédagogiques ou aux assertions de certains discours théoriques, le faire scolaire est un faire authentique qui est privilégié par rapport au faire semblant. Apprendre est le métier principal des élèves et cela est constamment réaffirmé par les maîtres. Il ne s'agit donc pas de faire comme si on apprenait par ou au travers de « situations de vie » mais de construire de véritables projets, recherches, correspondances... pour apprendre et parce que cela participe de l'apprendre.

1.1.6 Mais ce faire expérientiel s'articule très étroitement avec la construction d'une posture distanciée, réflexive, au travers de moyens nombreux, diversifiés et fréquents :

- les situations de préparation à l'action (incluant, par exemple, des plans ou des esquisses) ;
- les discussions collectives, en binômes ou avec le maître, autour des problèmes, des stratégies et des solutions possibles ;
- la coopération (cf. les multiples dispositifs d'aide ou de demandes d'aide ainsi que les formes de dictée coopérative) ;
- la relation réfléchie à l'action constamment sollicitée par le maître pendant le travail ;
- l'absence de stigmatisation des erreurs ;
- le temps accordé pour finir un travail, rarement contraint, et qui peut être prolongé jusqu'à une évaluation satisfaisante partagée ;
- la multiplicité des situations de socialisation et d'évaluation...

Ainsi, et il convient de le souligner tant cela a rarement été évoqué à propos de la pédagogie Freinet, les deux piliers des apprentissages sont le faire et la distance réflexive au faire.

1.1.7 L'élève apprend encore au travers d'une multiplicité de rôles et de positions par rapport aux savoirs et aux savoir-faire : élève, usager, créateur, chercheur, professeur, conférencier, auditeur, discutant, critique, aide... De ce point de vue, il s'agit d'un agent protéiforme, aux rôles et aux activités bien plus diversifiés, constamment et sur la durée, que ceux des élèves soumis à des modes de travail pédagogique plus classiques. Ces rôles et ces positions, instaurés très tôt (dès la maternelle et le CP), peuvent être appréhendés comme l'actualisation, au travers de situations concrètes, de multiples modalités du faire et de la distance au faire. Complémentairement, ils mettent en place une conception selon laquelle c'est dans la variété des relations établies avec les savoirs et dans la diversité de leurs modes de saisie que les apprentissages se trouvent facilités. Dans une autre perspective encore, on pourrait considérer que ce principe n'est pas sans référer au moins implicitement, à des approches « sociologiques » des communautés scientifiques et de leurs modes de construction des savoirs et à des conceptions pédagogico-didactiques au sein desquelles la constitution d'une « communauté scientifique scolaire » et l'instauration d'une multiplicité de rôles sont fondamentaux.

1.1.8 L'élève apprend en expérimentant différentes formes de pensée. Cela signifie que différentes formes de pensée, notamment convergente et divergente, sont constamment sollicitées et cela dans de nombreuses matières, remettant ainsi en cause les fonctionnements scolaires classiques tels la domination des exercices appelant la convergence et le cloisonnement disciplinaire.

Dans ce cadre s'inscrit par exemple la grande importance accordée à la créativité (y compris en

mathématiques) et la valorisation des arts. On peut aussi noter que certains clivages opposant les disciplines se voient remis en question, via les recherches ou les créations en mathématiques ou encore les discussions critiques, la planification et la réflexivité dans le domaine des arts.

Dans ce cadre s'inscrit encore la place fondamentale accordée à la production d'hypothèses et à l'expérimentation ainsi que la gestion permanente de la tension entre rigueur et liberté et, de manière saisissante, en comparaison avec les modes de fonctionnement scolaires dominants ailleurs, l'accent systématiquement porté sur le fait qu'il existe, en général, de multiples solutions à un problème, différents chemins pour atteindre un objectif...

1.1.9 L'élève apprend parce qu'il est sécurisé. Ce principe est d'une extrême importance, cela d'autant plus dans un milieu où les conditions de vie et le rapport à l'école sont souvent difficiles. Il s'opérationnalise, ici encore, au travers de multiples procédures. Il s'agit, par exemple, d'éviter les clivages avec la vie extrascolaire tout en permettant aux élèves de se décharger, au moins en partie, de leurs préoccupations extérieures et, véritablement, de s'exprimer. À cette fin, divers dispositifs existent (« quoi de neuf », textes libres, conseils, créations...) qui structurent ce matériau dans des formes scolairement gérables et articulables aux apprentissages. Il s'agit de construire et de garantir un univers scolaire sécurisé, qui évite, autant que faire se peut, toute violence ou toute crainte susceptible de perturber le travail tout en autorisant la parole des élèves ainsi que l'expression de leurs besoins d'enfants (boire en classe, bouger, se déplacer...).

Il s'agit, enfin et surtout, de sécuriser les apprentissages eux-mêmes, via :

- le droit à l'erreur (non stigmatisée, et au contraire constituée comme objet de travail et de réflexion, légitime et intéressante...);
- un fonctionnement plus formateur de l'évaluation : absence de notes et de classements mais brevets, exposition des progressions, allègement du stress (ainsi pour la dictée, l'important est de faire de son mieux...);
- des aides systématiques, des pairs et des maîtres, qu'elles soient matérielles (réserve d'instruments pour les oublis, marquages accessibles de tous les objets disponibles dans les classes, plans-guides pour se servir soi-même des ordinateurs...) ou cognitives ; en fonction du principe de coopération, l'aide est ainsi légitime, officielle et, en aucun cas, stigmatisée ;
- des cadres appropriables par tous : affichage public de l'organisation du travail dans la journée, plans individuels, routines de fonctionnement...
- des phases répétées de mise en relation de ce qui se fait ou de ce qui vient de se faire avec ce qui s'était travaillé auparavant ;
- le temps, ajusté aux nécessités de chacun, des discussions, de la recherche des solutions possibles...

C'est d'ailleurs sans doute parce que le cadre pédagogique est à un tel point sécurisé que l'imprévu peut être intégré sans déstructurer l'ensemble et que les élèves peuvent apprendre en étant encouragés à prendre des risques, sans craindre un retour de bâton, et s'engager, très tôt, dans des recherches, des exposés ou des créations...

1.1.10 Le dernier principe, sur lequel je m'arrêterai ici, me paraît très rarement revêtir une telle importance au sein de l'école. Il postule que l'élève apprend parce qu'il peut se situer dans une histoire de ses apprentissages qui lui est rendue accessible au travers de procédures ou de dispositifs tels ses plans de travail et ses brevets, les étapes de ses projets, la conservation d'un maximum de documents le concernant, le livre de la classe, les situations de mise en relation avec les élèves des classes antérieures ou ultérieures... Il existe là une spécificité qu'on peut comprendre comme un des multiples moyens utilisés pour construire le sujet scolaire, tisser des liens entre situations et savoirs, encourager en rendant compte et permettant de se rendre compte du chemin accompli...

1.2. L'ÉCOLE EST A CONSTITUER COMME INSTITUTION

De fait, rien n'est posé comme naturel, tout est à penser, à constituer, à instituer.

1.2.1 L'école, en tant que communauté, a été instituée – et est constamment réinstituée – au travers de divers mécanismes, parmi lesquels figurent notamment :

- un projet institutionnel – se constituer au sein d'une école, dans son ensemble, comme modèle de la pédagogie « Freinet » – qui s'est articulé à un contrat de travail et d'expérimentation avec l'Inspection Académique et à un contrat de recherche avec une équipe universitaire ;
- un projet pédagogique véritable, évalué et réélaboré collectivement, charte et garant du travail mis en œuvre ;
- la cooptation, au sein du mouvement Freinet, des membres fondateurs et de ceux qui prennent la relève de ceux qui s'en vont ;
- des conseils (de classe, d'école, de maîtres...) multiples, fréquents et véritablement fonctionnalisés.

1.2.2 L'école est constituée comme une micro-société, relativement autonome. Cela se marque notamment par l'élaboration de ses propres lois et règlements, par la mise en place d'instances de décision spécifiques, par son activité laborieuse et ses métiers, par l'élaboration d'une culture commune et par une véritable structuration de ses loisirs (récréations, fêtes, ateliers du soir animés, en partie, par les maîtres ou les parents...) qui sont, dès lors, intégrés au projet éducatif et non posés comme de simples zones de détente, à l'écart du travail et des règles collectives. Conséquemment, ses membres – maîtres et élèves – sont institués, solidairement, comme des citoyens scolaires. Complémentairement encore, sociabilité et citoyenneté sont des principes centraux en ce qu'ils sont posés, constamment, comme objectifs, objets et conditions d'apprentissage. Ce sont ainsi des principes à vivre et de vie et non des objets discursifs ponctuels, seulement convoqués lors de rappels à l'ordre ou de moments d'éducation civique.

1.2.3 Cette micro-société s'articule à un idéal démocratique, mis à l'épreuve au quotidien, quelles qu'en soient les difficultés. Il ne s'agit donc pas de le poser / de l'imposer, seulement discursivement et pour un avenir plus ou moins lointain, mais de tenter de le faire vivre au sein de l'école comme un bien commun. Dans cette perspective, de multiples principes et dispositifs visent à étayer ce projet :

- les citoyens-élèves sont posés comme égaux quant aux droits et aux devoirs (avec des mécanismes de contrôle tels la rotation institutionnelle des tâches et des métiers, les différents conseils...)
- aucun destin d'élève n'est figé : les droits peuvent se perdre mais aussi se récupérer ;
- les règles sont élaborées collectivement – au sein des conseils de classe et d'école – elles sont votées, mises à l'épreuve avant d'être retenues, socialisées (via les multiples affichages au sein de l'école et dans les classes) afin que nul ne les ignore, et elles demeurent modifiables ;
- chacun y est soumis, maîtres et élèves, ce qui est sans nul doute fondamental pour le respect mutuel et la croyance des élèves en la valeur des règles et des lois ;
- la coopération et l'entraide – et non la compétition – constituent des principes de fonctionnement privilégiés au travers, par exemple, du travail collectif, de la présence d'un matériel de prêt, des incitations du maître, de l'affichage au tableau des demandes d'aide, de l'absence de stigmatisation des difficultés et des erreurs... ;
- les problèmes qui surviennent sont débattus collectivement et rapidement au travers de moments et de dispositifs prévus à cet effet, ce qui évite plusieurs écueils : leur occultation, leur gestion par le maître seul ou par les élèves entre eux de manière expéditive, leur traitement à chaud et sans recours aux règles, leur retour incessant sous les mêmes formes...

1.2.4 Il existe une volonté de construire un patrimoine commun de cette société, conscientisée en tant que telle, au travers de l'inscription et de la conservation des expériences vécues, des discours, des écrits, des dessins, des sculptures..., au travers aussi de multiples instruments (cahiers de classe, affichages, archivages...). Cette culture, forgeant des identités (d'école, de classe...), assume de multiples fonctions : base de travail permettant la mise en relation des diverses activités, trace d'une histoire collective et individuelle, patrimoine assumé, source pour repérer des évolutions dans les apprentissages... Elle constitue une réponse spécifique à la tension entre culture scolaire et cultures extrascolaires (filtrées et reconstruites à des fins d'apprentissage), une médiation vers des formes estimées plus légitimes, un outil alternatif face aux pré-requis souvent invoqués.

1.2.5 Cependant, cette microsociété n'est nullement refermée sur elle-même. Elle est, au contraire, largement ouverte sur le monde extérieur. Ainsi, les savoirs et les savoir-faire enseignés sont constamment référés à leur fonctionnalité dans le monde extrascolaire et la curiosité des élèves est incessamment stimulée. Chaque classe a des correspondants, avec une activité épistolaire intense. Le collectif des enseignants va au devant des familles et cherche à les constituer en soutiens scolaires (en parents d'élèves et non seulement d'enfants) : ils sont accueillis lors des fêtes ou des présentations des travaux d'élèves, le samedi matin ; régulièrement informés, via les cahiers de liaison ou des affichages réguliers et explicites à l'entrée de l'école ; sollicités pour des entretiens avec le maître, même en l'absence de problèmes ; invités pour des conférences ou incités à animer des ateliers du soir... De surcroît, des dispositifs comme les textes libres ou les entretiens et les « quoi de neuf » du matin permettent de faire circuler des expériences, des objets, des savoirs, du vécu... entre l'école et la famille mais toujours de manière très codifiée et à des fins d'apprentissage...

1.2.6 Les fonctionnements décrits appellent au moins trois remarques. La première renvoie à l'autorité et au pouvoir, assumés, des maîtres, nécessaires pour garantir les principes et leur mise en œuvre, en tenant compte néanmoins du fait que cette autorité et ce pouvoir sont eux-mêmes soumis à des règles et des contrôles internes (les lois de l'école et les conseils) et externes (le collectif des maîtres, les principes du mouvement Freinet...). Cela instaure, en tout cas, une tension et des équilibres délicats à trouver entre construction de la démocratie et pouvoir du maître (puisque, par exemple, à certains moments, le maître s'abstrait du fonctionnement des règles auquel il est lui-même normalement astreint, pour garantir leur exercice...). La seconde remarque tient en un constat, interrogeant pour les modalités scolaires dominantes. Dans ce système, pour un élève, la perte des droits équivaut à se retrouver, via la perte de l'autonomie, dans des fonctionnements scolaires traditionnels. La troisième remarque vise à souligner le mode de résolution original de la tension entre culture scolaire et cultures extrascolaires au travers de la construction d'une culture propre à la classe, culture de compromis, en perpétuelle réélaboration et à fonction de transition.

1.3. LA PART DU MAÎTRE EST FONDAMENTALE

Dans le cadre qui vient d'être tracé, on comprend que la part du maître soit fondamentale, notamment parce qu'il pose tout enfant comme étant capable d'apprendre et parce qu'il revendique, quasi totalement, la responsabilité des apprentissages. En assumant certaines redites, je rappellerai donc certaines dimensions essentielles de ses tâches dans ce mode de travail où, a priori, rien n'est considéré comme naturel, tout doit être construit sous la gouverne des enseignants.

1.3.1 « Chacun à sa place » pourrait être la devise du système mis en place, avec des places et des rôles constamment réaffirmés et reconstruits : adultes/ enfants ; maîtres/élèves/parents d'élèves. Il s'agit donc d'une double structure, sans flottement, mais garantissant à chacun, un respect total

et un maximum d'échanges et de coopération. Cela impose un travail important en direction des parents d'élèves et un comportement modèle d'adulte de la part des maîtres, revendiqué en tant que tel.

1.3.2 La part du maître se réalise au travers des dispositifs mis en place et de leur gestion. C'est un point essentiel souligné par tous ceux qui se sont penchés sur la pédagogie Freinet. Mais cela appelle quelques remarques complémentaires.

S'il existe bien un héritage important des dispositifs et une confiance en ceux-ci, ils demeurent néanmoins en (re) création – modification constante, stables mais ouverts à l'imprévu, imposés mais soumis à la réappropriation. On est donc assez loin de l'image de techniques « Freinet », figées et dogmatiques, transmises dans une vulgate référée quasi-uniquement aux écrits de Célestin Freinet. De surcroît ces dispositifs assument sans doute une fonction non négligeable de tiers, matériel et symbolique, entre enfants et élèves, entre élèves et maîtres, entre adultes et maîtres, entre univers scolaire et extrascolaire.

1.3.3 Une part déterminante du travail du maître se réalise complémentirement dans son rôle de garant, garant des apprentissages, de la sécurité, du fonctionnement des dispositifs, des règles élaborées collectivement...

Ce rôle de garant, qui explique en partie son attention à être un modèle dans ses comportements, n'exclut d'ailleurs pas, de manière paradoxale, des décrochages de sa place ou de son rôle dans certains dispositifs (quand il faut mieux faire respecter le temps lors du « quoi de neuf », lorsque des rappels à l'ordre s'imposent, pour réorienter certaines recherches dans l'intérêt collectif...).

De surcroît, ce rôle de garant est lui-même contrôlé de diverses manières : par les conseils (de classe et d'école) qu'il se doit de garantir et qui peuvent le remettre en question, par les discussions avec ses pairs et le conseil des maîtres, par les principes auxquels il souscrit (et qu'il rediscute au sein du mouvement), par le respect explicite des lois scolaires, par sa constante autoformation, par la coformation...

1.3.4 Fondamentalement encore, le maître se conçoit ici comme un aide, puisque c'est l'enfant, et lui seul, qui apprend au travers de sa mise en activité. Cette fonction d'adjuvant se décline de multiples manières : par la construction et la gestion des dispositifs mais aussi par ses stations fréquentes au bureau – dans un coin de la classe et non au centre – où il accueille les demandes; par ses renvois individualisés (recherche de documents ou d'écrits qui peuvent faire écho aux textes libres ou aider tel élève dans sa recherche) ; par son attention aux cheminements collectifs et aux parcours de chacun ; par sa stimulation et son étayage des prises de parole individuelles et des échanges collectifs (loin du schéma classique de la communication scolaire : question, réponse brève, évaluation). D'une certaine manière, dans ce cadre pédagogique, le maître se caractérise par une quête quasi obsessionnelle de ce qui pourrait aider chacun sans se substituer à son cheminement. Je dirais volontiers, qu'au travers des dispositifs et des formes d'intervention du maître, il existe une recherche constante d'articulation entre étayage et desétayage.

1.3.5 En fin de compte, l'image de l'équilibriste paraît la mieux à même de rendre compte de cette perpétuelle gestion des tensions qui caractérise le maître dans ce mode de travail, par exemple entre :

- constitution d'une microsociété autonome et relations fortes à l'extrascolaire ;
- mise en place d'un fonctionnement démocratique et respect des règles d'un côté et pouvoir du maître, voire contournement de certaines d'entre elles (pour les rétablir ou les garantir) de l'autre ;
- établissement de cadres forts et stables et mobilité, ouverture à l'imprévu ;
- nécessité de respecter le besoin de mouvement des élèves et nécessité de construire les

- conditions de l'étude et de la civilité (pouvoir parler mais dans un « silence » collectif ; pouvoir jeter les papiers par terre ou les lancer à la corbeille en cours d'activité mais tous les ramasser à la fin...);
- engagement dans le faire et construction d'une distance réflexive ;
 - respect des cheminements et des spécificités singulières et construction d'une communauté de travail et d'apprentissage ;
 - respect des questionnements individuels et attachement à des apprentissages collectifs indispensables à l'avancée dans le cursus scolaire ;
 - guidage et construction de l'autonomie...

2. ELEMENTS POUR UN BILAN PROVISOIRE

Quel bilan peut-on établir à partir des analyses réalisées sur cinq années. Il s'organise, en réponse aux questions initiales, autour de quatre points : les intérêts de l'expérience menée dans cette école, la construction des résultats proposés, les zones problématiques et enfin l'éventuelle transférabilité de ce qui a été mis en place .

2.1 LES INTÉRÊTS DE L'EXPÉRIENCE MENÉE

Ces intérêts peuvent se décliner au travers d'une dizaine de dimensions sur lesquelles, selon nous, se réalisent des « effets positifs ».

Fondamentalement, par rapport à l'état antérieur, l'école se relève, tant sur le plan de l'augmentation du nombre d'élèves et de son image dans l'environnement social que sur celui des savoirs et des savoir-faire évalués institutionnellement.

Les phénomènes de violence tendent à diminuer, accompagnés d'une évolution des représentations et des normes chez les élèves. On constate ainsi une meilleure intégration des lois, règles et valeurs, une appropriation du règlement supérieure à celle constatée dans d'autres établissements, un sentiment de justice plus fort accompagné d'une meilleure acceptation des sanctions, moins de problèmes entre les élèves. On pourrait encore ajouter trois remarques qui témoignent du caractère significatif de ces « bougés » : les actes de violence ont régressé très rapidement (un mois après le début de l'expérience, c'était déjà le cas), les « climats » (de travail, éducatif et de justice) se sont également considérablement modifiés, devenant notablement meilleurs que ceux de nombreuses autres écoles, et les litiges traités au sein des conseils sont, de plus en plus, des litiges liés au travail et non plus des conflits sans rapport avec l'étude.

Les élèves « à problèmes » envoyés par les autres écoles ou les élèves « en souffrance » semblent également mieux s'intégrer en étant sollicités au même titre que les autres, cette « restauration » fonctionnant en relation étroite avec la pédagogie commune et la construction des savoirs... et, de fait, au travers des observations et des entretiens, on peut relever que les motifs scolaires de souffrance sont moindres, et que nombre de ces élèves, pouvant trouver leur place et encouragés à (se) questionner, se sentent moins en situation d'humiliation et d'impuissance. On pourrait ainsi avancer que, tendanciellement, le mode d'institution des élèves mis en place, peut contribuer à la restauration de certains enfants.

Les rapports à l'école, au travail, aux apprentissages, aux savoirs... nous paraissent aussi évoluer de manière « positive » : climat de travail et valorisation de celui-ci ; autonomisation dans les tâches et prise de risques opposées à l'inhibition des élèves, souvent notée ailleurs ; développement d'une distance réflexive accompagnée de discours explicatifs et argumentatifs plus longs, mieux étayés et attentifs à la cohérence et au sens ; sentiment de sécurité et de sérénité (par exemple, lors de l'entrée dans l'écrit) ; clarté dans les relations entre situations, activités et objectifs ; conscience

et contrôle des tâches ; sens attribué aux apprentissages et sentiment précoce et important d'être en apprentissage à l'école via le travail ; vision positive de l'école et des savoirs... On pourrait ainsi avancer que les manières d'étudier des élèves et les rapports à l'école, au travail, aux apprentissages, aux savoirs... qui s'y construisent et se manifestent au travers de leur exercice constituent des effets majeurs de la pédagogie instaurée ici, facilitant sans doute les acquisitions à réaliser.

En ce qui concerne les apprentissages disciplinaires, même si les résultats demeurent hétérogènes, nombre d'entre eux convergent autour de progrès depuis la mise en place de l'expérience, avec des performances égales ou supérieures à celles d'élèves de milieu équivalent mais soumis à un mode de travail pédagogique différent voire, sur certains points, avec des résultats se rapprochant de ceux d'élèves de milieux plus favorisés. C'est ainsi le cas pour :

- l'entrée dans l'écrit (avec la conscience des étapes à parcourir, une clarté quant aux activités menées, une sensibilité précoce au sens et aux fonctions des textes) ;
- la production écrite avec notamment l'investissement (le développement de la longueur des textes, la fréquence des écrits...), la diversification des moyens textuels, l'actualisation conjointe de l'imaginaire et de la structuration textuelle...
- la gestion de l'oral (dès la maternelle) avec des indicateurs intéressants quant à l'écoute et au respect de l'autre, la longueur des productions, l'élocution et l'aisance, la capacité à parler sans notes, la prise de risques ou encore la construction des rôles possibles ;
- les apprentissages mathématiques avec des performances notables (par exemple en symétrie axiale), le développement d'explications et d'arguments, la variété des stratégies employées, le contrôle de la tâche...
- les apprentissages scientifiques notamment en ce qui concerne le questionnement, le rapport aux savoirs, leur mise en réseau (au sein de la classe) et la dynamique à l'œuvre dans leur construction, l'importance accordée à l'observation, la sensibilité aux multiples sources de référence...

Dans tous ces cas, il convient encore d'ajouter, de manière convergente, l'entrée dans une démarche de questionnement (porteuse de sens pour l'élève) et de recherche (qui autorise et soutient essais, recours à de multiples outils, durée...) ainsi que le développement d'une dimension auto-évaluative (permettant d'analyser plus précisément l'état de ses performances, orientant vers les améliorations possibles et instaurant le souci de moyens de vérification de la réussite de la tâche).

Contrairement à nombre d'idées reçues le passage en sixième ne s'avère pas particulièrement problématique. Globalement, même si pour ces élèves comme pour les autres, ce changement d'établissement s'accompagne de craintes, leur niveau ne s'effondre pas, il y a continuité dans leurs performances et leurs résultats, et ils soutiennent la comparaison avec leurs pairs venus d'ailleurs. Ils ne sont pas plus « perdus » que d'autres et témoignent, de surcroît, d'une capacité réflexive leur permettant, souvent mieux que d'autres élèves, de comparer fonctionnements et pédagogies. On a en tout cas l'impression que la construction, au sein de l'école Hélène Boucher, de sentiments de sécurité et d'estime de soi, ainsi que d'une autonomie dans l'organisation du travail et dans le jugement, sans résoudre tous les problèmes, a fourni à nombre d'élèves des atouts non négligeables pour surmonter certaines difficultés liées à cette transition scolaire.

Des effets intéressants peuvent aussi être constatés chez les enseignants de cette école : pas de demande de mutation, solidarité, concertation constante (y compris entre maternelle et primaire), congruence dans les manières de faire au sein de l'école, stimulation dans l'inventivité, intégration réussie de certains intervenants « périphériques » (maître RASED, aide-éducateur...), analyse évaluative fine de leurs pratiques, remise en question permanente des dispositifs, des fonctionnements et des outils...

On peut aussi constater que cette expérience engendre une véritable stimulation, une attention plus grande aux pratiques et aux résultats, entre les écoles de la circonscription. En témoigne, par exemple, l'amélioration des résultats lors des évaluations nationales.

Du côté des parents on peut constater certains déplacements dans les discours, les attitudes, les

comportements : satisfaction accrue vis-à-vis de l'école, amélioration (même fragile) de certaines relations, investissement un peu plus important comme parent d'élève, voire comme animateur d'atelier du soir...

À ces éléments, il convient encore d'ajouter deux constats, non négligeables, en ce qui concerne les élèves de cette école. Ils sont moins déstabilisés que d'autres face à des tâches, des situations ou des tests inhabituels auxquels nous avons pu les soumettre (ce qui semble témoigner d'une véritable souplesse adaptative) et plus sereins que d'autres dans leurs relations à des adultes qu'ils connaissent moins.

Tout cela nous amène à poser nettement que l'expérience menée ici, au regard de la situation antérieure de l'école, des élèves concernés et du milieu environnant, s'avère, en l'état de nos recherches, bénéfique.

2.2 DE QUELQUES PROBLÈMES

Il n'en demeure pas moins vrai que le caractère bénéfique mentionné précédemment rencontre aussi certaines limites. Je me contenterai de relever ici quatre zones de problèmes.

En premier lieu, le dispositif mis en place et ses effets demeurent fragiles, dans un environnement social particulièrement rude et sujet à des dysfonctionnements sporadiques liés aux difficultés à vivre, aux relations avec la police, aux drames humains... L'investissement des parents reste limité. L'intégration des normes par les élèves est toujours vacillante comme en témoignent, par exemple, les problèmes récurrents lors de la venue de remplaçants. Cela révèle sans doute, que les repères patiemment construits demeurent fortement tributaires des dispositifs et de l'autorité des maîtres. Cela rappelle, en tout cas, à quel point les élèves sont « difficiles ».

Il nous semble aussi que la logique de promotion à l'œuvre dans ce groupe scolaire n'est pas sans soulever certains problèmes :

- moindre attention (très relative cependant comparativement à d'autres écoles) aux élèves à certains moments (lors de la venue de représentants des médias, par exemple) ;
- relations parfois difficiles avec des intervenants ponctuels (psychologue, infirmière...) qui peuvent avoir l'impression d'une mise en question de leur compétence, voire de leur pouvoir ;
- relations parfois tendues avec les écoles du voisinage qui se sentent mises en cause, moins suivies, et surtout en concurrence ;
- sensibilité exacerbée aux incidents avec les parents.

On peut encore relever quelques zones plus incertaines dans les apprentissages disciplinaires. Cela concerne, par exemple, la mise en texte (dans ses dimensions syntaxique, orthographique et lexicale), la forte ritualisation de certains dispositifs de production orale qui engendre des interactions parfois rigides et routinisées, la maîtrise de la formalisation « académique » des pratiques (faiblesse dans le lexique ou les codages disciplinaires en grammaire, en mathématiques, en sciences ; flottements dans la mise en œuvre de notions mathématiques moins immédiatement contextualisables dans la vie quotidienne ; déstabilisation face à des exercices d'ordre métalinguistique dont sens et fonctionnalité ne sont que peu perçus).

On peut enfin repérer une hétérogénéité dans les évolutions (par exemple, les relatives stagnations ou régressions lors de la seconde année de l'expérimentation) et dans les effets plus ou moins accentués selon les niveaux du cursus et les élèves.

2.3 LA DIFFICILE QUESTION DE LA TRANSFÉRABILITÉ

Reste la question de la transférabilité qui est particulièrement complexe à traiter tant, en l'absence d'expérimentation à grande échelle et sur une durée conséquente, elle s'accompagne nécessairement de dimensions spéculatives, croisant de surcroît le possible et le souhaitable. Aussi, les quelques

réflexions qui suivent, fruits de longues réflexions collectives au sein de l'équipe, méritent d'être reçues avec précaution.

2.3.1 La transférabilité : hypothèses sur le possible et le souhaitable

Il nous paraît a priori possible et souhaitable de transférer certains principes et certains dispositifs de travail dans la mesure où, soit ils sont attestés dans d'autres établissements (avec des effets similaires associés), soit des remplaçants ou des maîtres autres que les enseignants « permanents » ont pu s'en emparer et les faire fonctionner sans trop de difficulté, soit encore ils nous semblent appropriables par d'autres maîtres, de telle sorte que l'importance des bénéfices retirés compense largement et rapidement le coût de certaines modifications pédagogiques.

Ainsi quant aux principes de fonctionnement nous mettrions volontiers l'accent sur :

- la solidarité de l'équipe ;
- la construction collective et récurrente des règles de fonctionnement ainsi que leur respect scrupuleux (de la part des élèves et des maîtres) ;
- le respect des élèves et l'attention constante à leur cheminement, aux questions qu'ils se posent et aux problèmes qu'ils peuvent soulever ;
- le souci d'informer le plus précisément possible les parents et de les impliquer ;
- l'accent mis sur la coopération et l'entraide ainsi que l'articulation entre reconnaissance des sujets dans leur singularité et construction d'une collectivité ;
- l'importance accordée à la notion de travail et à sa conscientisation accompagnée d'un souci de valorisation des efforts de chacun ;
- l'articulation forte entre production (diversifiée, fréquente...) et instauration d'une attitude réflexive ;
- la diversité des catégories d'activités et de positions face aux savoirs, associée au tissage incessant de relations entre elles ;
- l'établissement d'un climat propice aux apprentissages (sérénité, droit à l'erreur, encouragement des essais, valorisation, appui sur le questionnement des élèves, écoute de leurs interrogations, réponses à leurs demandes de clarification...) ;
- la recherche constante de clarté quant aux cadres, règles, tâches, objectifs...
- la place importante attribuée au temps (pour s'ajuster au cheminement de chacun, pour mener à terme ses recherches...), très fortement structuré tout en restant « ouvert » ;
- la construction d'une culture commune à la classe, transaction entre cultures scolaire et extrascolaire, patrimoine commun et base des recherches...

Du côté des dispositifs, on peut sans doute mentionner – outre les textes libres et les « quoi de neuf » (dans les formes pratiquées ici et non dans leur vulgate) – les recherches et créations mathématiques, les dictées coopératives, les modes d'intégration de l'outil informatique (dans le quotidien du travail), les dispositifs de socialisation (expositions, brochures diffusées à l'extérieur, présentations aux parents le samedi...), les conseils réguliers et fréquents, les métiers (avec les différentes responsabilités assumées par les enfants), les multiples types de relances (image ou texte donné par le maître en écho à la réalisation de l'élève ; questions pour approfondir ou socialiser une recherche individuelle...) ; la gestion publique des problèmes de comportement ; la mise en œuvre de plans de travail individualisés ; les situations diversifiées de prises de parole orale et publique, fréquentes et précoces, accompagnées d'un contrôle de l'écoute ; les lectures régulières effectuées aux élèves de maternelle par ceux de primaire...

2.3.2 La transférabilité : quelques problèmes quant au possible et au souhaitable

Plusieurs catégories de problèmes méritent cependant qu'on les prenne en considération. En premier lieu, il est clair que la « réussite » constatée ici dépend d'un mode de constitution de l'équipe – par cooptation sur projet – dont on perçoit bien la légitimité et la justification dans le cas d'une école en péril au sein d'un milieu particulièrement défavorisé, mais dont on peut très

facilement envisager les dérives si ce système se généralisait en dehors de projets d'action ciblés et justifiés.

En second lieu, trois ingrédients sont ici – comme dans nombre d'expérimentations – très fortement à l'œuvre : l'investissement prodigieux des enseignants, la compétence professionnelle de haut niveau tant sur certains contenus que sur les dispositifs et la croyance dans les principes et démarches mis en œuvre. Dès lors, on peut facilement concevoir que nombre d'enseignants ne soient pas disposés à s'engager dans un tel investissement, que cette compétence ne soit pas excessivement répandue et qu'elle nécessite du temps pour se construire et enfin que cette croyance soit jugée discutable, pour de multiples raisons.

En troisième lieu, un problème classique demeure à résoudre. Si l'on accepte de considérer que les divers éléments précédemment mentionnés fonctionnent en système, jusqu'où l'extraction d'un d'entre eux – principe ou dispositif – peut, isolé de son contexte et réinscrit dans un autre système, continuer à fonctionner de façon identique et en produisant des effets similaires ? Dans nombre de cas, les comparaisons que nous avons effectuées sur les dispositifs (par exemple sur les conseils, les débats...) manifestent clairement des fonctionnements et des effets différents, au travers notamment de dérives formalistes. Et, en ce qui concerne les principes, lorsqu'ils ne sont pas étayés par des dispositifs aussi construits, ils relèvent plus du discours d'intention que d'une quelconque réalité observable. Tout cela incite donc à la prudence.

Enfin, nous nous arrêterons sur une dernière question. Jusqu'où tout cela est-il réalisable dans une école « ordinaire », c'est-à-dire sans volonté d'expérimentation et de promotion (institutionnelle, sociale...), sans contacts particuliers avec l'Inspecteur, des chercheurs, des mouvements pédagogiques, des médias etc., sans les discussions, les renvois et les gratifications (symboliques) associés à ces échanges ? D'une certaine manière, cela n'est pas sans soulever un paradoxe : plus une école fonctionne de manière expérimentale, plus elle met en péril la transférabilité qu'elle cherche à promouvoir...

Sans ignorer que le souhaitable appartient plus à la nation, aux politiques et aux décideurs institutionnels, nous aimerions cependant effectuer encore deux remarques à ce propos.

La première relève à la fois du politique (jusqu'où est-il souhaitable de tenter d'unifier des fonctionnements scolaires ?) et de la recherche dans la mesure où l'état des lieux sur lequel se fonderaient de telles décisions demeure encore, à notre sens, bien trop lacunaire :

– il convient en effet d'approfondir le fonctionnement et les effets de ce mode de travail pédagogique en étudiant notamment leurs différences selon les niveaux scolaires et les catégories d'élèves (CSP, genres...);

– il est tout aussi nécessaire d'approfondir ces questions en prenant en compte d'autres modes de travail pédagogique (par exemple le travail en projet);

– il est encore indispensable de préciser ces questions en ce qui concerne les pratiques que l'on regroupe dans la catégorie de mode de travail « classique » ou « traditionnel », avec des enseignants compétents et respectueux des élèves, afin de ne pas enterrer trop vite des fonctionnements parfois hâtivement agglomérés et critiqués en s'appuyant sur certaines dérives...

La seconde remarque concerne les limites du mode de travail que nous avons étudié, notamment en ce qu'il peut exclure a priori certains possibles, intéressants au regard de la littérature théorique, qui existent par ailleurs (travail en petits groupes, individualisation autour des problèmes orthographiques, consignes d'écriture collective, écriture longue...), ou en ce que certaines accentuations (les recherches et créations en mathématiques par exemple) se paient de certains déséquilibres (absence de dispositifs similaires en grammaire ou en sciences, par exemple).

CONCLUSION

Comme on peut s'en rendre compte de multiples questions demeurent en suspens. Nous tentons d'y apporter des éléments de réponse complémentaires au travers des recherches en cours. Néanmoins je ne saurais conclure sans souligner trois constats. Le premier consiste en un rappel : au regard de l'état antérieur de l'école, des élèves concernés et du milieu environnant, cette expérience est indéniablement une réussite, quels que soient les problèmes mentionnés. Le second renvoie à nos choix méthodologiques : pour des raisons de faisabilité (dans les comparaisons), nous avons privilégié, au moins en partie, dans nos recueils de données, des catégories de situations et de productions sollicitées, tendancielle plus en décalage avec les fonctionnements « ordinaires » de la pédagogie Freinet (et il en va de même pour ce qui est des évaluations institutionnelles). Cela conforterait plutôt la validité du premier constat. Le troisième constat risquerait, en fonction de notre mode de traitement de la question de la transférabilité, de passer inaperçu. D'une certaine manière, au travers de cette expérience, et à l'encontre de nombre de discours en circulation, le mode de travail pédagogique « Freinet » a manifesté ses potentialités et son adaptabilité au delà des classes uniques, du milieu rural ou des élèves « non défavorisés ».

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

BERTOT F. (2004), « Éducation à la citoyenneté et débat : analyse comparative de deux pratiques pédagogiques », Spirale, n° 34, Citoyenneté et rapport à la loi, 55-74.

CARRA C. (2004), « Participation citoyenne et construction de normes : quels effets sur les violences scolaires ? », Spirale, n° 34, Citoyenneté et rapport à la loi, 41-53.

COHEN-AZRIA C. (2004), « Sciences à l'école : diversité des pratiques, diversité des écrits », Communication au 9e colloque international de l'AIRDF, Le Français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?, Québec, 26-28 août 2004, CD rom.

DELCAMBRE I. (2005a), « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle », dans HALTÉ J.-F. et RISPAIL M. dir., L'Oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités, Paris, l'Harmattan, 119-136.

DELCAMBRE I. (2005b), « Apprendre à prendre la parole en petite section de maternelle », Spirale, n° 36, Les Apprentissages à l'école maternelle, 77-86.

DELCAMBRE I., COHEN-AZRIA C. (2005), « Toucher, observer, dire : conduites langagières et scientifiques en maternelle », Communication aux XVIIe journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, techniques et industrielles, Chamonix, 22-26 novembre.

DELCAMBRE I., DAUNAY B. (2005), « Les rituels de maternelle : comment décrire les pratiques des enseignants ? », Communication au colloque international, Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Nantes, 14-16 février, CD rom.

JOVENET A.-M. (2005), « Le "Je" de l'élève est-il contraint par le rapport pédagogique ? », Communication au Colloque international, L'Élève et la pluralité des appartenances. Être enfant, être élève à travers les activités langagières, Paris, Sorbonne, 17-18 novembre.

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' AIS, n° 33, Adaptation et intégration scolaire, 115-128.

LAHANIER-REUTER D. (2005a), « Comparaison de groupes d'élèves et analyse implicative », Communication au colloque international Analyse Statistique Implicative, Palerme, 6-7-8 octobre.

LAHANIER-REUTER D. (2005b), « Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école "Freinet" », Revue Française de Pédagogie, n° 153, Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles, octobre-novembre-décembre, 55-65.

LAHANIER-REUTER D. (2008), « Didactic of Mathematics and Implicative Statistical analysis », in Gras, R., Suzuki, E., Guillet, F., Spagnolo, F. (Eds.), *Statistical Implicative Analysis : Theory and Applications*, Series: Studies in Computational Intelligence, Vol. 127, Springer, Berlin / Heidleberg, p. 277-298.

PAGONI M., HAEBERLI P. (2006), « Conseils d'élèves et savoirs en éducation civique et morale : une étude comparative de deux établissements scolaires et France et en Suisse », Communication au colloque international de l'AFEC : L'École, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ? Analyses et comparaisons internationales, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, 22-24 juin 2006.

REUTER Y. (2006), « Les récits sollicitant le vécu au CM2. Éléments d'analyse et de comparaison », *Repères*, n° 34, Écriture de soi et enseignement du récit, décembre, 111-139.

REUTER Y. dir. (2005), Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire, Rapport de recherche de l'ERTe 1021, 2002-2005, remis à la direction de la recherche du Ministère de l'Éducation Nationale, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.

REUTER Y. dir. (2006), Effets d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP, Rapport de recherche (2004-2006), remis à l'IUFM du Nord – Pas-de-Calais, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3.

REUTER Y., CARRA C. (2005), « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles, octobre-novembre-décembre, 39-53.

“La vie n’est pas un état, mais un devenir” Freinet et l’enfant en tant que co-citoyen

Bruno Vanobbergen

Commissaire aux droits de l’enfant

1. Pas de droits, sans obligations?

« Monsieur, n’êtes-vous pas d’avis qu’à côté du commissariat aux droits de l’enfant, un commissariat aux droits des parents devrait aussi être fondé ? » Je suis commissaire aux droits de l’enfant depuis à peine quelques semaines, et je participe déjà à un évènement de la plus grande organisation des familles en Flandres. Cette après-midi, c’est la question qu’on a posée le plus, au moins à moi.

Ces derniers temps, j’ai fait régulièrement des conférences pour des écoles. Actuellement, l’attention que l’enseignement flamand accorde aux droits de l’enfant semble surtout se limiter au cadre de la violation des droits de l’enfant dans les pays de l’hémisphère sud. Les enfants-soldats, l’esclavage des enfants, l’absence d’eau potable, sont des sujets dont tout le monde est convaincu que « nos » enfants doivent en être informés. Accorder de l’attention aux droits de l’enfant dans notre propre pays est un point un peu plus difficile pour nos enseignants. Ceci n’est-il pas un problème de luxe ? En plus, l’idée selon laquelle la plupart des enfants seraient « déjà suffisamment autonomes », est très répandue. Par conséquent, une certaine réserve face aux droits de l’enfant est clairement présente dans notre pays. Aujourd’hui, il semblerait que l’on soit convaincu qu’il est plus important d’accorder de l’attention aux obligations des enfants et des jeunes plutôt qu’à leurs droits. Ce phénomène qui consiste à lier les droits aux obligations n’est pas surprenant. Le seul objectif final dans le programme officiel de l’enseignement primaire, qui réfère explicitement aux droits de l’homme et aux droits de l’enfant partage très clairement cette conception : « Les élèves peuvent illustrer l’importance des droits fondamentaux de l’homme et des droits de l’enfant. Ils s’aperçoivent alors que les droits et les obligations sont complémentaires ».

Les discussions au sujet des droits de l’enfant visent souvent la recherche d’un bon équilibre: un bon équilibre entre les droits des parents et ceux de l’enfant, un bon équilibre entre participation et protection, entre droits et obligations. C’est surtout ce dernier champ de tension qui est intéressant en relation avec la citoyenneté et l’éducation à la citoyenneté. Pas de droits sans obligations. C’est cette devise que je voudrais prendre comme point de départ de mon analyse. Ceci est non seulement pertinent pour le développement théorique concernant les droits de l’enfant en tant que concept, mais a également des conséquences très claires sur notre manière actuelle de penser l’éducation aux droits de l’enfant. Dans ce texte, je vais comparer deux types d’approches de la citoyenneté et de l’éducation à la citoyenneté. Je demande de l’attention pour la formation à la citoyenneté partant de la richesse. Dans cette approche, les enfants sont dès le début considérés comme des co-citoyens. Ce n’est donc pas étonnant que l’anthropologie pédagogique de Freinet soit apparue dans ce contexte comme une source d’inspiration extrêmement importante.

2. Formation à la citoyenneté partant de la pauvreté

Le comportement des enfants et des jeunes se trouve très souvent lié à un sentiment de déficit démocratique, à la conviction que notre société est caractérisée par une crise des valeurs et des normes. La demande actuelle de consacrer plus d'attention aux obligations des enfants et des jeunes se place très clairement dans le cadre de ce discours. La conviction est alors très répandue qu'un manque démocratique se manifeste principalement dans le comportement de certains individus et groupes, qui en sont responsables. Les enfants, mais sûrement les jeunes, en sont souvent le bouc émissaire. Ce n'est absolument pas difficile d'en donner des exemples. On avait p. ex. au cours des dernières années, des discussions concernant le « mosquito » (comme un instrument qui devait éloigner les jeunes qui traînent à certains endroits), concernant les enfants qui jouent (leurs jeux causeraient trop de bruit et d'embarras), ou concernant certaines cultures de jeunes (qu'on arrive facilement à lier à la crise des valeurs et normes). Dans cette optique, il est important de remarquer que l'inquiétude concernant p. ex. le comportement des jeunes ne se limite pas spécifiquement aux pays de l'ouest ni à nos jours. C'est, au contraire, une constatation historique à caractère répétitif que des situations problématiques concrètes soient qualifiées de problèmes 'moraux' ou de troubles de caractère. L'étude de Monsieur Vandebroek concernant l'histoire des soins d'enfants le démontre clairement¹. La mortalité chez les enfants au début du vingtième siècle n'était pas due aux conditions de vie lamentables des ouvriers, mais à la stupidité des mères ou à leur négligence non intentionnée. Par conséquent, les solutions proposées n'allaient pas dans le sens de l'amélioration des conditions de vie mais dans celui de l'organisation des formations pour éduquer les mères individuelles. On voit donc comment ce qui est en premier lieu un phénomène social (p. ex. les jeunes qui font l'école buissonnière), se déplace d'un problème social (quartiers de logements sociaux, banlieues) vers un problème d'éducation (mauvais parents). Ceci exige par conséquent une intervention individuelle, allant du soutien à l'éducation jusqu'à même plaider en faveur de la création de *boot camps*².

L'attention accordée sans cesse au déficit démocratique est à situer dans le contexte des circonstances sociales changeantes. Suite à ces changements, beaucoup de gens ressentent un besoin grandissant de cadres sociaux étendus. Le fait de ressentir ce besoin comme un manque conduit à des initiatives ayant pour but de repenser l'importance de la signification de l'intérêt général. Une initiative remarquable dans ce contexte est la rédaction de la Universal Declaration of Human Responsibilities en 1997 par le InterAction Council. Dans ce contexte, deux points attirent l'attention :

(1) La tendance à rechercher un équilibre entre les droits et les responsabilités qui suggère que cet équilibre penche, actuellement, en faveur des droits de l'homme. Trop d'attention pour les droits de l'homme mènerait à une culture d'indifférence:

“The following draft of human responsibilities seeks to bring freedom and responsibility into balance and to promote a move from the freedom of indifference to the freedom of involvement.”³

(2) Une plaidoirie en faveur d'une éthique globale qui doit rendre possible la création d'une société mondiale forte :

¹ Vandebroek, M. (2004) In verzekerde bewaring. Honderd vijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang. Amsterdam: SWP.

² Verhaeghe, P. (2009). Het einde van de psychotherapie. Amsterdam: De Bezige Bij.

³ <http://www.interactioncouncil.org/udhr/declaration/udhr.pdf>

“A better social order both nationally and internationally cannot be achieved by laws, prescriptions and conventions alone, but needs a global ethic. Human aspirations for progress can only be realized by agreed values and standards applying to all people and institutions at all times.”

Face au dépérissement de la ‘société’, la Universal Declaration of Human Responsibilities (la déclaration universelle des responsabilités humaines) essaie de demander de l’attention pour le renforcement de la formation de l’identité. Au centre de l’attention se trouve le sentiment de groupe (‘nous’), aussi bien national qu’international. Le point de départ de cette discussion est de savoir quelle est, dans cette approche, la position de l’individu vis-à-vis d’un ensemble social.

Un instrument important pour la réalisation de ce sentiment de groupe est l’éducation à la citoyenneté. La citoyenneté est ici alors essentiellement une caractéristique à acquérir par l’individu⁴. Cette ‘citoyenneté comme résultat’ se base sur l’hypothèse selon laquelle la citoyenneté est un statut que chaque individu doit acquérir pour lui-même. Dans ce contexte la citoyenneté se trouve liée à une série de conditions qui font d’une personne ‘un bon citoyen’, et se rapproche fortement de l’idée de citoyen consommateur, “as a rights holder and claimant, who is explicitly concerned with his or her own interests” (Lawy & Biesta, 2006, p. 42) (« en tant qu’individu ayant et exigeant des droits et explicitement préoccupé par ses propres intérêts », note du responsable de rédaction). Dans cette approche, les enfants ne sont pas considérés comme citoyens mais plutôt comme ‘pas encore citoyens’, puisque c’est seulement après avoir fait un long trajet de développement et d’éducation, déterminé d’avance, que les enfants et les jeunes peuvent être promus au rang de citoyens à part entière.

Cette interprétation fortement individualiste de la citoyenneté, décrite plus haut, peut encore accentuer davantage le contraste entre le ‘citoyen’ et le ‘non citoyen’⁵. Le ‘non citoyen’ se trouve alors, chaque fois, en marge de la société: le mauvais parent, l’élève qui fait l’école buissonnière. Ceci ouvre la porte à une différenciation de plus en plus grandissante entre les possibles « groupes à risque » dans la société : les non citoyens (comme les enfants), les ‘ne plus’ citoyens (comme certains groupes de personnes âgées), ou les ‘citoyens incomplets’ (comme les personnes avec un handicap). Au sein des groupes d’enfants et de jeunes, ceci signifie que le nombre de groupes à risque a fortement augmenté ces dernières décennies, aussi bien quantitativement que qualitativement. C’est pourquoi Jeroen Dekker (2009) conclue que ce qui a commencé comme le siècle de l’enfant est devenu le siècle de ‘l’enfant à risque’⁶.²

4 Lawy, R.S. & Biesta, G.J.J. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies* 54(1), 34-50. 5 Roose, R. & Bouverne-de Bie, M. (2007). Do Children Have Rights or Do Their Rights Have to Be Realised? The United Nations Convention on the Rights of the Child as a Frame of Reference for Pedagogical Action. *Journal of Philosophy of Education* 41 (3):431-443. 6 Dekker, J. (2009), Children at risk: a history of expansion, *Paedagogica Historica*, 45 (1 & 2): p. 17-36.

3. La convention internationale des droits de l'enfant : non pas une recette mais un cadre de référence obligatoire

Les droits de l'enfant sont devenus plus clairs avec la convention des droits de l'enfant.

La convention des droits de l'enfant, adoptée par l'assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, a été un travail de longue haleine. La convention connaît une longue histoire, non seulement politique, mais également théorique paradigmatique. En ce qui concerne ce dernier point, on pourrait dire que la convention s'inscrit dans une tradition (pédagogique) dans laquelle par exemple, Rousseau et Montaigne ont joué un rôle-clé. Mais aussi le rôle d'une personne comme Janusz Korczak, qui a établi dans les années vingt « la charte sur la protection de l'enfant », a été crucial. Cette charte a eu une grande influence sur le développement des différents instruments internationaux des droits de l'enfant comme on les connaît actuellement et dont la convention des droits de l'enfant de 1989 peut être considérée comme le plus important. La déclaration des droits de l'enfant de 1959 est alors devenue une convention. Dès lors, l'attention pour les droits de l'enfant ne se basait plus sur une simple déclaration d'intention, mais sur un texte qui doit être considéré comme un cadre de référence contraignant pour tous les pays qui ont ratifié la convention.

Il est important de ne pas perdre de vue le fait que la convention des droits de l'enfant est en premier lieu un texte qui a vu le jour suite à une indignation face à une situation existante qu'il cherchait explicitement à améliorer. Ceci renferme déjà en soi un important élément de base de l'éducation. L'éducation est un processus d'adaptation afin d'atteindre le niveau actuel de développement social et d'apprendre à maîtriser les instruments sociaux. C'est la tâche imposée par la société à l'éducateur. Mais, l'éducation a son propre objectif qui interpelle l'individu et qui doit permettre de dépasser le niveau d'adaptation. Chaque éducation, qui veut être plus qu'un simple instrument de la société, ne peut pas éviter d'espérer. L'éducateur se trouve alors face à un appel de la part, et à une sensibilité vis-à-vis de l'idée qu'on peut faire les choses autrement. Pour exprimer ceci en faisant usage des mots de Joachim Heydorn, on dira : la société a besoin des éducateurs comme une provocation. Toute l'œuvre de Korczak en témoigne. Korczak ne supportait pas la violence à l'égard des enfants, ni la violence physique, évidemment, ni la violence psychique, et encore moins la violence de ces institutions qui font semblant d'agir dans l'intérêt de l'enfant. Korczak décrit comment ces formes de violence sont justement des exemples du comment on ne tient pas compte de la spécificité de l'enfant. Dans ces situations, l'enfant se retrouve au centre des conflits et rivalités entre adultes. À des moments pareils, même le respect élémentaire vis-à-vis de l'enfant fait défaut : lui donner une place, lui octroyer un espace, lui offrir des possibilités d'exister. Dans ce contexte, l'attention consacrée aux droits de l'enfant semble être une protestation contre ce reniement continu des enfants. C'est à partir de cette protestation qu'on a œuvré pour la reconnaissance du 'moment présent' des enfants. L'enfance est beaucoup plus qu'une simple préparation à la vie d'adulte. C'est, encore une fois, comme Korczak l'exprime très clairement:

“Les enfants sont de futurs adultes –dit-on. Ils sont entrain de devenir, ils n'existent pas encore tout à fait, pour le moment, ils n'ont pas encore leur place... Mais, qu'est-ce que cela signifie ? Nous, les enfants : est ce que nous ne vivons pas encore, nous ne sentons pas, nous ne souffrons pas – de la même manière que les adultes ? Et les années de l'enfance : est ce qu'elles ne font pas partie de la vraie vie – tout simplement, de tout le monde ? Pourquoi veulent-ils nous faire attendre – et attendre alors quoi? ”.

Accepter qu'il y ait aussi pour les enfants 'le moment présent' signifie qu'on a, en tant qu'adulte, de la compréhension pour l'intérêt que ces enfants et jeunes portent pour ce qui se passe actuellement dans leur vie. Cela signifie aussi que pour les décisions qu'on prend concernant la vie des enfants et des jeunes, on tient compte de leurs points de vue.

La Convention des droits de l'enfant n'a pas seulement prêté attention au 'moment présent' des enfants, mais offre aussi très clairement l'occasion de revoir le modèle traditionnel de la relation adulte-enfant. Dans ce modèle traditionnel l'adulte est présenté comme étant le 'fini', le 'complet' tandis que l'enfant apparaît comme 'le pas encore'. L'enfant est 'en développement', l'adulte est 'le développé'. Ceci a des conséquences importantes sur le regard que nous portons sur les enfants. Tout à fait comme l'adulte, l'enfant est déterminé par ses sentiments et son intelligence. L'enfant est un être sérieux et mérite d'être toujours pris au sérieux. Il ne s'agit pas de reconnaître aux enfants, au même titre qu'aux adultes, les mêmes intérêts et les mêmes valeurs. L'important c'est d'octroyer la même valeur à des intérêts et des valeurs divergents. C'est donc p. ex. reconnaître que certains besoins propres aux enfants, comme bouger, faire du bruit, ne rien faire, ... doivent bénéficier de la même place que les besoins opposés éventuels des adultes.

4. Formation à la citoyenneté fondée sur la richesse

La complexité des droits de l'homme en relation avec la position des enfants dans notre société, nous contraint à dépasser la conception de l'individu moralement autonome. Aussi longtemps que nous continuons à placer les droits au sein du discours sur l'individu libre et autonome, les enfants resteront en marge des cercles sociaux. Nous devrions oser concevoir les droits de l'homme autrement que seulement en termes d'expression de libertés individuelles. Les droits de l'homme exigent une approche inclusive et relationnelle. Les droits de l'enfant et les droits de l'homme sont alors des droits qui prennent forme au sein des processus participatifs. Ce sont les enfants et les adultes eux-mêmes qui, au cours de ces processus, aboutissent à la définition et au contenu des droits⁷. La signification des droits de l'enfant doit être recherchée dans leur contexte social le plus large. Il ne s'agit donc pas vraiment d'être citoyen ou non citoyen, mais plutôt d'une actualisation continue de la citoyenneté à travers une diversité d'activités et de relations. Les enfants ne parviennent pas au rang de citoyen parce qu'ils réussissent à atteindre une norme déterminée ou un idéal imposé, mais donnent forme, dès le début, à leur citoyenneté en ayant des relations significatives et en participant à diverses activités.

Face à l'image d'une démocratie comme un projet à réaliser on trouve l'image d'une démocratie comme un fait. Il s'agit ici d'une forme de vie commune où tous les citoyens ont la possibilité de développer une opinion, et où il n'existe pas de critère décisif concernant les affaires politiques. La démocratie et la citoyenneté sont alors, comme la formation d'une communauté, une conséquence des expériences des gens. L'éducation à la citoyenneté ne concerne plus, dans cette approche, la question de concept de la 'citoyenneté comme résultat', mais plutôt la conception de 'citoyenneté comme praxis'. L'éducation et l'enseignement ne sont alors pas à considérer comme une activité reconstructive mais comme une activité constructive et créative. Ou comme Célestin Freinet l'écrit : "La déclaration théorique des droits et des obligations de l'individu dans la société ne suffit pas. Une praxis sociale doit être développée pour que l'homme puisse se comporter librement dans

7 Korczak, J. (2007), *Het recht van het kind op respect*, Amsterdam: Uitgeverij SWP, p. 171. 8 Roose, R. & Bouverne-de Bie, M. (2007). *Do Children Have Rights or Do Their Rights Have to Be Realised? The United Nations Convention on the Rights of the Child as a Frame of Reference for Pedagogical Action. Journal of Philosophy of Education* 41 (3):431-443.

les situations différentes de la vie ». La vie n'est pas un état, mais un devenir⁹. L'enfant s'approche d'un nouvel objet ou d'une nouvelle situation avec tous ses sens. Il en fait quelque chose, il atteint un certain résultat: Il réussit, il échoue ou il ne trouve pas de solution. L'enfant laisse tomber les résultats négatifs, il répète les résultats positifs, et lorsque ceux-ci demeurent positifs, il les répète encore plus souvent. Ainsi se crée une réserve de résultats réussis que l'enfant peut utiliser lors de ses prochaines expérimentations. Ce n'est que de cette manière que l'enfant va maîtriser un arsenal de techniques de vie. En plus, l'enfant ne vit pas seul, mais il expérimente également avec les autres, ce qui fait qu'en plus de l'expérimentation individuelle, même l'expérimentation en groupe s'est faite un chemin en tant que fondement de l'apprentissage dans une école Freinet. Les enfants apprennent à se côtoyer, à avoir une propre opinion et à faire leurs propres choix (la fraternité du travail). La classe et l'école se présentent ainsi comme un groupe d'enfants et d'adultes qui coopèrent, vivent et travaillent ensemble. Ceci implique que, contrairement aux pédagogues de réforme comme Ferrière et Montessori, Freinet ne considère pas l'enfant comme une plante qui se développe spontanément. L'idée que dans un enfant, tout est déjà présent à l'origine et qu'il a donc seulement besoin d'un peu de l'aide d'un adulte pour devenir une forte personnalité, n'est vraiment pas l'idée de Freinet. Pour Freinet, l'enfant se caractérise par une grande force de vie (puissance de vie) et c'est la tâche de l'enseignement de prendre cette puissance à cœur et lui donner un maximum de chances. On en trouve un exemple intéressant dans les discussions en classe au sujet des sanctions éducatives réalisées par les enfants de 10 ans dans une école Freinet locale flamande. Les enfants eux-mêmes en donnent le compte rendu suivant :

« Chez nous, celui qui ne respecte pas les règles, est jeté dehors. C'est une bonne chose, car on peut réfléchir alors à ce qu'on a fait. C'est dommage qu'on a besoin de cette punition, dit Ruben. Parfois, certains enfants du groupe en font un jeu et accumulent donc les infractions. C'est comme si ça ne leur fait rien. On se sent alors impuissant. Même Micha réagit alors parfois de la mauvaise manière. Est-ce que cela nous aidera-il dans notre vie plus tard ? Sarah est d'avis que cela nous aidera beaucoup! On sait qu'on peut le faire autrement qu'avec des punitions inutiles. On est content de ne pas avoir des punitions inutiles. On en énumère quelques unes. On en a appris d'autres lors de notre visite au musée de l'école. Micha connaît quelques punitions qui sont souvent utilisées dans les écoles (p. ex. punition-écriture). On les trouve toutes très humiliantes »

Compte tenu de ce qui est déjà dit, la participation au développement des lois et règles semble essentielle. Les enfants apprennent de cette manière à reconnaître l'impact de leur propre engagement social et leur jugement moral – ceci n'est donc pas lié à la condition de la maturité rationnelle. Ils apprennent à voir que le résultat final de leur participation personnelle peut être différent et que cette situation est d'une importance cruciale pour la société pluraliste et démocratique. Cela signifie également qu'obéir à une loi ne doit pas nécessairement inclure que l'on considère son contenu comme le fil rouge, même sur le plan privé. Les institutions comme les conseils de classe et les parlements scolaires devraient rendre ce genre de processus transparents pour les enfants et les jeunes. Cette conception participative de la position des enfants dans la société n'éliminera pas la dépendance des enfants. Il y aura toujours des situations où les adultes décident de ne pas permettre la participation et d'exiger l'obéissance. Cependant, en faisant cela, les adultes ne devraient pas le présenter comme une question de 'mieux savoir', mais devraient plutôt le reconnaître comme étant une expression de leur pouvoir qui fait que ce sont eux qui peuvent imposer leur façon de définir la situation. Ils peuvent évidemment viser le bien-être de leurs enfants mais, réaliser qu'il ne s'agit pas ici d'une version objective de ce bien-être, mais de leur propre façon de le définir, incite à la prudence et à la modestie.

Freinet, C. (1994), Essai de Psychologie Sensible, in: C. Freinet, *Oeuvres Pédagogiques (I)*, Editions du Seuil, p. 339.

Une expérience de pédagogie Freinet et d'éducation interculturelle avec des enfants de migrants. Par Catherine Hurtig-Delattre

Une expérience de pédagogie Freinet et d'éducation interculturelle avec des enfants de migrants.
Par Catherine Hurtig-Delattre

Problématique (extrait du texte fourni par la ville de Gand)

Les dernières décennies ont connu en Flandres un développement considérable de l'immigration de familles provenant de pays n'appartenant pas à la Communauté Européenne, principalement de la Turquie et du Maroc. Les écoles fournissent de grands efforts pour assurer un bon enseignement à ces enfants, mais nous devons constater qu'en moyenne le parcours scolaire de ces enfants - y compris dans les écoles Freinet - est loin d'être une réussite. Ceci a une influence très négative sur les chances de travail ultérieur et d'intégration de ce groupe.

(..)

Etant donné que les enfants de migrants en Flandres suivent un enseignement en Néerlandais, les enseignants ont tendance à admettre qu'une maîtrise insuffisante de cette langue peut être considérée comme le facteur d'explication de leurs faibles résultats scolaires. (...) Suite à ces constatations des moyens importants ont été générés et mis en place par les autorités pour aider ces enfants à mieux maîtriser la langue scolaire. Ces programmes ministériels de stimulation de la langue n'ont eu que des rendements très limités, ce qui fait penser que le problème se situe ailleurs et de manière plus profonde. Une plus grande attention devrait en effet être dirigée vers les facteurs socio-émotionnels. Nous ne pouvons que nous imaginer ce que les premières expériences au sein de l'école peuvent être pour des enfants qui, à partir de 2,5 ans et d'un jour à l'autre, se retrouvent dans un lieu où la communication se fait dans une autre langue et où, souvent, leurs origines, langues, religions et cultures ne font l'objet d'aucun respect car considérées (très souvent de manière inconsciente) comme inférieures, voir même méprisables, et comme la cause de leur échec scolaire.

Introduction

Dans ce contexte, les enseignants flamands cherchent dans quelles nouvelles directions ils pourraient travailler pour résoudre ce problème, en particulier en lien avec les fondements de la pédagogie Freinet. Ils souhaitent s'appuyer sur des expériences réalisées "ailleurs" pour approfondir leur réflexion et envisager différemment leurs pratiques. Je vais tenter de proposer un témoignage issu de ma pratique professionnelle dans les écoles de Lyon, et de ma pratique militante au sein du groupe lyonnais de pédagogie Freinet. Cela pourra peut-être proposer des pistes autour des idées de "laïcité, respect, cultures" .

Mais avant de commencer ce témoignage, je voudrais prendre quelques précautions, personnelles d'une part, sociétales de l'autre :

* Précautions quant à mon propre cadre de travail: les expériences qui seront relatées ici peuvent apporter, je l'espère, des ouvertures, des espoirs, des directions de travail, des résonances avec vos propres expériences. Mais elles ne peuvent prétendre à des miracles. En France comme en Flandres, l'école connaît des phénomènes de concentration et d'échec massif de certaines

catégories d'élèves, en regard des normes scolaires. Dans les quartiers les plus en difficultés, mes collègues se heurtent à des obstacles parfois insurmontables.. et je tiens à dire que je ne travaille pas dans un tel quartier. En effet, le quartier de Lyon où je travaille est un quartier populaire de centre ville. J'y ai enseigné à des enfants d'école primaire, j'y ai été formatrice de futurs maîtres, j'y suis aujourd'hui enseignante en école maternelle et "coordinatrice" du "Réseau d'Education Prioritaire": c'est-à-dire que je mets en oeuvre des projets en partenariats au service d'une meilleure réussite des élèves. C'est un quartier "sensible", classé en Education Prioritaire, mais qui connaît une réelle mixité sociale. Des populations très diverses en origines et en niveau économique s'y côtoient et y vivent ensemble : la majorité des enfants de ces diverses catégories de familles sont ensemble à l'école publique, même s'il existe plusieurs écoles privées dans le quartier. C'est un quartier historique, classé "patrimoine mondial de l'Unesco" où il fait bon vivre et où la plupart des professionnels que nous sommes vivons. Certes, des familles issues de l'immigration et notamment des "primo-arrivants" y vivent dans des conditions de grande précarité, mais la situation de ce quartier n'est pas celle des grandes cités de banlieue qui connaissent l'insécurité et le chômage massif. Il me faudra donc être très modeste quant à l'évaluation des dispositifs proposés, garder en tête la délicate question des critères de cette évaluation, et se garder de généraliser trop vite des expériences qui ont pu être très positives ici et pourraient être très difficiles ailleurs.

* Précautions quant à mon analyse de la situation sociale : je crois qu'il ne faut pas se tromper sur la marge de manoeuvre de l'école et de ses pratiques pédagogiques .

L'école peut beaucoup, dans sa mission exaltante d'éduquer, d'instruire, d'émanciper. Mais elle peut peu dans une société fortement inégalitaire, elle peut peu face au chômage des parents qui dégrade l'image parentale, face à la précarité qui offre aux enfants des conditions de vie si difficile. L'enseignant pédagogue peut beaucoup, dans sa volonté de mettre en oeuvre des dispositifs le mieux adaptés que possible à chacun. Mais il peut peu dans un système scolaire qui promeut la réussite individuelle avant la solidarité du groupe, la compétition avant la coopération, l'évaluation avant le processus d'apprentissage. En France, le système éducatif connaît aujourd'hui de graves turbulences, une forte détérioration des conditions de formation des enseignants, d'accueil et de prise en charge des élèves. Le "socle commun de connaissances et de compétences" conçu récemment par le gouvernement, a été pensé en laissant bien peu de place aux questions d'identité, d'expression, de corps, de manipulations. Les nouveaux programmes pour l'école élémentaire et le collège exigent la transmission de nombreux savoirs académiques, avec très peu d'aménagements possibles pour que chacun puisse cheminer à son rythme. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que tous nos efforts laissent peu de traces lorsque le seul instrument de mesure de la réussite des élèves reste l'accès à ces savoirs.

Certaines analyses pointent, fort justement, le manque de prise en compte des données socio-émotionnelles. C'est autour de ce point que je vais axer les exemples de pratiques qui vont suivre, car je constate comme vous que le soutien scolaire effréné et dispensé sur le même mode que l'école, ne produit pas de résultats positifs. Et à chaque fois, je dirai combien à travers les dispositifs mis en oeuvre, nous avons vu des enfants et des adultes en voie de réconciliation avec eux-mêmes et avec l'école. Mais comment rendre effectif ce chemin parcouru en terme de meilleurs résultats scolaires, dans une machine scolaire rigide, dans un contexte social impitoyable?

La seule issue pour que l'enseignant ne se décourage pas et garde la foi dans son travail dans ce contexte, c'est de se dire que toute expérience positive, permettant d'améliorer l'estime de soi et le positionnement dans le monde, est un bien précieux dans le jardin de l'enfant qui l'a vécue... même si elle ne débouche pas immédiatement sur des progrès scolaires tangibles. Face à l'adversité scolaire et économique, cet enfant ne réussira peut-être pas l'insertion sociale dont on aurait rêvé pour lui, mais il gardera en lui et fera fructifier à sa manière ces expériences engrangées à l'école. Limiter la machine à fabriquer de l'échec, c'est en résumé la mission que je m'octroie pour

ces enfants, sans prétention démesurée. Et c'est pourquoi je préfère toujours parler d'une mission d'"éducation prioritaire" plutôt que de "réussite scolaire" comme notre ministère nous le demande aujourd'hui.

Une fois ce cadre de modestie non feinte posé, comment faire pour limiter l'échec, par d'autres voies que le surinvestissement en "soutien scolaire"? Je proposerai plusieurs pistes, sur plusieurs registres. Pour chaque piste, je décrirai l'expérience vécue, je tenterai d'en tirer des enseignements concernant les apports pour la réussite des élèves.

- Une piste éthique qui servira de base pour les situations concrètes qui suivront : l'accès au savoir comme porte d'entrée dans le monde, en conjuguant singularité et universalité.

- Une piste pédagogique: la construction des repères spatiaux-temporels et le lien intergénérationnel

- Une piste partenariale: les interventions d'artistes dans les écoles

- Une piste de co-éducation parentale: les entretiens individuels et les lieux accueil parents

- Une piste de formation: l'atelier pour adultes sur la question des croyances

1/ la piste éthique

Il s'agit que chaque enfant puisse trouver son propre chemin. Pour cela, la voie étroite consiste à conjuguer singularité et universalité. Chacun de nous est unique et chacun de nous a des racines multiples qu'il doit impérativement connaître et reconnaître pour se construire. Ce ne sont pas seulement les enfants de migrants qui sont dans cette situation. Nous vivons dans un monde d'hyper-ouverture, dans lequel chacun doit démêler les "fils à la patte" qui lui viennent de sa famille, de son éducation, de sa communauté d'origine pour les re-nouer avec et dans ce monde complexe qui s'offre à lui. Ce nouveau tissage et métissage est différent pour chacun. Pourtant au-delà de ces différences, tous peuvent partager le fondement humain qui leur est commun. Pour moi, le rôle de l'école est d'offrir à chacun les clefs pour faire ce chemin compliqué. Sans reconnaissance de la culture d'origine, l'enfant ne peut s'appropriier les codes de la culture d'accueil car il est pris dans un conflit de loyauté inextricable. Les replis communautaires, avec tous leurs excès, et les échecs scolaires massifs sont inévitables. Mais sans accès à la culture universelle, l'enfant est condamné à la reproduction du modèle parental et/ou à un rejet de la culture proposée par l'école. Serge Boimare ("ces enfants empêchés de penser" Dunod 2009) a très bien montré comment les enfants pris dans une histoire trop complexe et trop méconnue étaient dans un état d'insécurité intérieure qui les empêchait d'apprendre.

Reprenons la mission de l'école : c'est bien de permettre à l'enfant d'entrer dans le savoir. Comment définir ce savoir, et pourquoi cet acharnement scolaire, qui prétend vouloir l'apporter à tout prix à chaque enfant ? On sait que dans la logique républicaine, le savoir émancipe, car il donne la capacité de penser librement. Regardons l'ensemble des disciplines enseignées à l'école élémentaire : langue française et étrangère, littérature, mathématiques et disciplines scientifiques, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique et sportive. La somme des connaissances qui y sont apportées pourrait constituer une sorte de portrait du monde présent et passé. Regardons la somme des savoir-faire : lire, écrire, compter, utiliser des techniques, se repérer dans le temps et l'espace, s'exprimer avec sa sensibilité et son corps, vivre ensemble. Elle devrait pouvoir permettre à chacun de vivre librement dans ce monde en train d'être dévoilé.

L'accès au savoir propose donc à l'enfant d'entrer dans le monde, d'accéder à l'universalité par

la compréhension de multiples singularités. Dans cette optique, l'enseignant est un « passeur », il aide l'enfant à traverser, à atteindre l'autre rive, sans se noyer. Je crois que pour jouer ce rôle, l'enseignant doit lui-même porter ce désir d'entrer dans le monde, cet appétit de savoir. « Ne te charge pas de leur apprendre à vivre si tu n'aimes pas la vie » écrivait déjà Fernand Deligny dans « Graines de crapules » (Dunod 1945) Il doit également être profondément ouvert à la perception du monde qu'ont les enfants auxquels il a affaire.

Car je suis convaincue que pour accepter de se laisser emmener vers le monde, pour pouvoir accéder à ces passerelles, l'enfant doit pouvoir se situer dans sa propre existence, éclaircir ses propres cadres d'articulation entre le singulier et l'universel. Plus encore que pour tout un chacun, les « fils à la patte » des enfants issus de l'immigration sont bien difficiles à démêler. Qui d'autre, mieux que l'école, peut jouer ce rôle de mise en ordre et de clarification ?

C'est pourquoi dans le cadre des classes comportant un grand nombre d'enfants de diverses origines, un travail sur l'identité culturelle de chaque enfant, allié à un accès à des productions culturelles reconnues comme fondamentales pour tous, est indispensable. C'est une voie d'accès pour réorganiser et re-motiver les apprentissages, pour restaurer la confiance en soi et aider les élèves à aborder l'avenir. Certaines dimensions doivent être privilégiées: celle des repères spatio-temporels, et celle des repères symboliques et émotionnels.

C'est à travers ces entrées dans le savoir que le respect de chacun pourra se tisser : respect de l'adulte envers l'enfant, respect du maître envers les familles, respect de l'enfant et de la famille pour le maître et pour l'école.

2/ la piste pédagogique

C'est celle que j'ai développée dans mon ouvrage « Restaurer le goût d'apprendre ». J'y ai décrit une année de travail avec un groupe d'élèves en grand échec scolaire, avec la mise en place d'une série de dispositifs organisant la vie de la classe et les activités scolaires et culturelles . Dans le cadre de ce propos, je souhaite reparler du travail de construction de repères spatio-temporels et en particulier de la rencontre intergénérationnelle.

Pour pouvoir entrer dans le savoir, chaque enfant doit pouvoir d'abord effectuer des repérages proches : se situer dans l'espace et le temps de sa propre scolarité, dans l'espace et le temps de sa propre vie. L'espace-temps dans lequel évolue l'enfant-élève, c'est une succession d'encastresments. L'espace scolaire c'est d'abord la classe, puis l'école. L'espace social, c'est la famille, le quartier, la ville, le pays, l'Europe, les pays d'origine, et enfin le monde entier. Notre mode de vie contemporain, avec l'accès précoce de l'enfant aux médias, fait de lui un habitant du « village planétaire », en interconnexions permanentes. Mais comment peut-il y prendre des repères constructifs s'il ne dispose que de cette trop grande ouverture, sans moyens ni d'appropriation ni de structuration, sans garde-fous contre les risques de confusions ? Comment l'école pourrait-elle transmettre des savoirs, si elle ne prend pas en compte cette multitude d'espaces et de temps interconnectés ? Quel risque prend-on si on ne propose que des modalités de découverte dépourvues de croisements avec les modes de repérages des enfants au quotidien ? Pour éviter ces écueils, j'ai tenté de prendre acte des repères existants pour les enfants, puis de les aider à construire des processus d'appropriation et de délimitation.

Repères dans l'espace

Il fallait aller progressivement de l'espace proche à l'espace lointain. Dans la classe d'abord, en distinguant clairement les espaces individuels et les espaces collectifs, afin de permettre petit à petit l'appropriation de la classe par tous comme un espace d'apprentissage et de vie, à respecter,

protéger, aménager. Dans l'école entière, en travaillant sur les espaces collectifs, leurs règles, leur fonctionnalité. Cette démarche s'est poursuivie dans le quartier, et au-delà, dans la ville. J'ai vite compris que ces enfants connaissaient déjà bien leur quartier et avaient pour lui un fort attachement. La plupart avaient un mode de vie extra-scolaire fait de larges temps vécus en autonomie dans la rue ou les espaces publics. Je me suis donc appuyée sur ces repères existants pour renforcer un sentiment d'appartenance, non pas à tel groupe social, religieux ou ethnique, mais à la communauté scolaire du quartier.

Les repérages dans les espaces plus vastes allaient être abordés au cours des activités culturelles pluridisciplinaires, ainsi que dans les ateliers de géographie. Mais au préalable, comment les enfants se repéraient-ils dans ces espaces emboîtés ? À travers les textes libres et le quoi de neuf, à travers les travaux proposés sur les vacances, j'ai pu constater qu'un certain nombre d'élèves possédaient des connaissances assez fiables dans l'espace international. Pour certains, ces connaissances s'étaient construites grâce à leurs voyages ou leurs relations familiales outre-Méditerranée ; pour d'autres grâce à leur intérêt pour l'actualité internationale ; pour d'autres enfin, grâce à leur fascination pour les atlas. Ici encore, je devais rester attentive aux connaissances déjà acquises, valoriser ces expériences extra-scolaires, aider à leur organisation rationnelle et à leur partage avec les autres élèves. Souvent les connaissances étaient parcellaires, il y manquait des étapes intermédiaires : les notions de département, région, état, étaient par exemple quasiment inconnues des élèves.

Repères dans le temps

Rapidement, j'ai pu percevoir que pour ces enfants, les repères dans le temps étaient beaucoup plus fragiles que les repères dans l'espace. Ces repères comportaient même des cassures qui pouvaient expliquer à mon sens une partie de leurs difficultés scolaires. Comme pour l'espace, l'organisation dans le temps est faite d'encastrement. Le présent d'un enfant de dix ans est habituellement partagé entre le temps scolaire, le temps familial et le temps de loisirs. Pour ces enfants le temps de loisirs était souvent vécu dans la rue ou les lieux sociaux du quartier, avec des modalités incitant à la débrouillardise mais ne facilitant pas le repérage : peu de contraintes, peu d'horaires fixes. Certains d'entre eux passaient également de longues plages de temps sans adulte à la maison, d'autres avaient dans leur chambre une télévision qu'ils regardaient parfois tard dans la nuit.

Le passé est structuré s'il est transmis par une mémoire collective : or celle-ci était en grande partie défaillante. Quant au futur, sa représentation mentale peut se forger dans un contexte propice aux projets, à l'anticipation. Ce n'était pas vraiment le cas dans bon nombre de familles de ces enfants : peu de projets de vacances, peu de projets professionnels, peu de projection fantasmagorique dans l'avenir. Ici encore, j'ai donc essayé de proposer des étayages, dans le cadre limité mais structurant de l'institution scolaire.

Au quotidien, le temps de la journée d'école devait être maîtrisé et non subi, pour pouvoir devenir un réel temps d'apprentissage. Un travail sur l'emploi du temps a donc été effectué en début d'année, visant à bien distinguer les moments de travail collectif et les temps de travail individualisé. Le temps de la vie de chacun, tant scolaire que familial, a nécessité une attention particulière. Il m'a semblé que les enfants étaient victimes d'une sorte d'amnésie collective qui rendait difficile leurs possibilités de repérage.

Chaque enfant a rempli la frise chronologique de sa vie : il y situerait son temps de vie, sa place dans la fratrie, ses éventuels changements de domicile ou d'école. Puis un travail d'investigation familiale a été entrepris. En effet ces enfants d'origine étrangère ne connaissaient pas, pour la

plupart, l'histoire de leur famille, ni la raison de leur arrivée en France ; ils ignoraient souvent tout de leurs grands-parents. Bref, ils souffraient d'un manque d'ancrage transgénérationnel et d'un manque de mémoire collective. J'ai donc tenté, par plusieurs initiatives au long de l'année, de les aider à s'ancrer dans le temps pour construire leur propre identité. Bien entendu, tout le travail de repérage dans le temps s'est là aussi articulé avec l'inscription dans le temps long de l'histoire des hommes, effectuée dans le cadre d'une enquête sur l'histoire du quartier ainsi que de l'enseignement de l'histoire de France.

Enquête sur le quartier

Dans le cadre d'un travail inter-écoles, j'ai lancé la classe dans un travail interdisciplinaire intitulé « Ma vie, mon quartier ». Ce projet a constitué un fil rouge tout au long de l'année, porteur d'un message : « Votre vie c'est tout à la fois vos histoires singulières et votre inscription dans ce pays, dans ce quartier singulier: c'est tout cela à la fois, et c'est passionnant à connaître ! ». Ce travail sur l'histoire du quartier a débuté par des prises de repères détaillés dans l'espace environnant l'école, pour se poursuivre par une étude de diverses sources historiques : documents d'archives, vestiges architecturaux et objets visibles dans les collections de musées.

Il s'est concrétisé par la réalisation d'un livret écrit et illustré pas à pas par chaque enfant intitulé Notre quartier au fil du temps. Il semble certain que le choix de ce thème de travail a été très porteur pour ces enfants, et qu'il a facilité leur inscription dans leur propre histoire et dans leurs possibilités d'apprentissages. Sur le plan du contenu, il a permis de comprendre que le passé de ce pays appartient à tous ceux qui l'habitent, que l'héritage des gallo-romains ou celui des ouvriers-tisseurs du 19ème siècle est présent dans notre vie d'aujourd'hui, quelle que soit notre origine personnelle. Sur le plan de la méthode, il a permis aux enfants de comprendre ce qu'est une source historique -vestige, document écrit ou témoignage- et comment on peut interpréter les informations recueillies.

Rencontre intergénérationnelle

Un des aspects les plus marquants de ce travail a été celui de la rencontre avec des personnes âgées, résidant dans une maison de retraite du quartier. Pour cela nous avons pu nous intégrer dans un travail de recueil et de publication de témoignages de personnes ayant connu le quartier il y a trente, quarante, cinquante ans et plus. Les enfants ont eu la chance de lire et d'étudier ces témoignages, puis de rencontrer ces personnes âgées. Cette rencontre leur a laissé un souvenir marquant, et a représenté pour moi une prise de conscience de l'intérêt pour ces enfants d'être en contact avec des personnes porteuses de l'histoire. Je transmets ici un extrait du compte-rendu de cette rencontre :

En classe les enfants avaient étudié un témoignage, par groupes de trois ou quatre. Ces textes n'étaient pas faciles mais les avaient beaucoup intéressés. Puis chaque groupe avait rédigé une présentation de la personne concernée, retraçant les grandes étapes de sa vie. Nous nous sommes rendus à la Résidence le 30 novembre. Devant les anciens réunis, chaque groupe d'enfants a lu sa présentation. Une forte émotion a alors traversé la salle. Les personnes qui avaient témoigné oralement prenaient conscience que leur parole était maintenant écrite, qu'elle serait bientôt livrée à la lecture de tous, que grâce à cette publication, ces enfants avaient pris connaissance de leur vie et que cette lecture avait été pleine d'enseignements pour eux. Les enfants, eux, étaient en situation de lire à voix haute un écrit qu'ils avaient produit, dont ils étaient fiers et qui produisait une réelle émotion chez leur auditoire. Auditoire pas toujours dépourvu de préjugés au sujet « des enfants d'aujourd'hui » et à fortiori de ceux-là, et qui était fortement impressionné de leur prestation. Instant

magique et inoubliable, à l'avis unanime de tous les adultes qui y ont assisté.

Lors de cette rencontre, les élèves ont été surpris de constater que plusieurs de ces « anciens du quartier » étaient eux-mêmes immigrés ou enfants d'immigrés. En effet, plusieurs étaient originaires d'Italie, d'Espagne, de Lituanie, d'Allemagne. Suite à cette rencontre, nous avons réalisé en classe une carte d'Europe indiquant ces déplacements et leur date. Il me semble très important que les enfants issus de l'immigration prennent conscience de l'universalité du phénomène des flux migratoires. Ils ont pu, au cours de cette expérience, constater à travers des exemples vivants la diversité des histoires familiales, les difficultés rencontrées à d'autres époques, la réalité de l'intégration aussi, une génération plus tard. Ce parallèle avec l'histoire familiale des élèves de la classe m'a incitée à inviter les enfants à se pencher sur leur propre histoire. Il m'a semblé que je pouvais également m'appuyer sur l'émotion partagée avec ces « grands-parents » exogènes pour inviter les enfants à parler de leurs propres grands-parents.

Enquête sur l'histoire familiale de chacun

Peu après, j'ai demandé aux parents de la classe s'ils accepteraient d'être mis à contribution et d'être à leur tour interviewés par leurs enfants sur leur propre vie. Les enfants ont d'abord construit un arbre généalogique de leur famille et interrogé leurs parents sur les prénoms et dates de naissance de leurs grands-parents. Cette première étape a déjà provoqué une grande richesse de dialogues entre enfants et parents, puis au sein de la classe. En effet de nombreux enfants n'avaient pas connu leurs grands-parents et ne connaissaient pas leurs prénoms. Quant aux parents des élèves, plusieurs d'entre eux ne connaissaient pas la date de naissance de leurs propres parents. Dans une deuxième étape, les enfants ont préparé un questionnaire à l'intention de leurs parents, au sujet de leur enfance, de leur mariage, des circonstances et de la date de leur venue en France, de leur connaissance ancienne du quartier. Ces récits pourraient parfois être mis en relation avec les récits des anciens déjà recueillis à propos de notre quartier.

Ce recueil d'informations a été effectué par les enfants pendant des vacances scolaires et il n'était absolument pas obligatoire. A la rentrée, la plupart des enfants avaient réalisé leur interview et je pensais organiser une mise en commun. Dans mon idée on pourrait alors compléter la carte déjà réalisée pour les « anciens » en y ajoutant les itinéraires familiaux de la classe. Mais certaines réactions d'enfants (« j'ai pas envie que tout le monde connaisse ma vie ») m'ont fait comprendre que j'avais touché là une limite de l'intimité familiale. J'ai donc proposé de garder confidentiel le contenu de ces questionnaires : chacun était libre de me le montrer et d'en parler à ses camarades s'il le souhaitait, puis était invité à ranger le document dans la pochette « Ma vie mon quartier ». Ces interviews constituaient la trace d'un temps de dialogue familial qui avait dû dans certains cas soulever des pans de silence, voire de tabous... Ils étaient maintenant engrangés dans la mémoire de chaque enfant et prenaient symboliquement leur place dans le puzzle des repères nécessaires pour l'apprentissage de chacun.

Je considérais alors qu'une importante étape de mémoire avait été effectuée pour chacun, mais collectivement ce travail était donc resté un peu en suspens. Il a pourtant trouvé un écho quelques temps plus tard, lorsque nous avons reçu dans la classe un poète Gérard Noiret, dans le cadre d'une proposition de l'Institut de Formation des Maîtres. Cet écrivain a proposé à mes élèves un travail sur le thème de la transmission intergénérationnelle. Dans le texte « Maélo », un futur grand-père s'adresse au petit enfant dont il attend la naissance. C'était un texte long, relativement difficile mais j'ai pensé que les enfants y seraient réceptifs, puisqu'il constituait une référence implicite à tout le travail entrepris autour du patrimoine, un clin d'œil à cette faille dans l'ancrage transgénérationnel déjà constatée, et déjà évoquée. Un travail en direction de l'imaginaire sur le même thème serait sans doute très porteur. Le texte a effectivement rencontré une forte écoute des enfants. L'écrivain leur a proposé une série d'activités d'expression et de concentration, très fortes en émotions,

autour des mots « je t'attends ». Dans le même temps les enfants ont produit en classe un écrit personnel : « lettre imaginaire à un de mes grands-parents, qu'il soit vivant ou disparu ». Certains de ces textes ont été lus à la classe. Ainsi ce travail d'exploration de l'histoire de chacun a trouvé un aboutissement symbolique dans l'écriture de l'imaginaire, avec une dimension de mise en commun.

3/ la piste partenariale

En France, de multiples expériences sont tentées autour de la présence d'artistes dans les écoles, sous diverses formes : de l'intervention ponctuelle à la résidence pour trois ans, en passant par la mise en oeuvre d'un projet ou la préparation d'un spectacle avec les enfants.

Dans mon travail de coordinatrice, j'ai l'occasion de faciliter ces mises en oeuvre et de suivre ces projets. Des démarches d'évaluation de ces dispositifs existent et on peut se demander ce qu'apportent ces expériences, particulièrement pour les élèves en difficulté scolaire.

Comme pour les autres pistes que j'évoquerai ici, c'est bien dans l'articulation entre singulier et universel que se joue pour moi cet apport, qui est indéniable, bien que pas forcément mesurable en termes de "réussite scolaire classique". J'essaierai ici de développer ce que ces interventions peuvent apporter aux élèves, particulièrement à ceux qui sont issus de l'immigration.

C'est une évidence, l'artiste apporte une ouverture inhabituelle, ainsi qu'un savoir-faire technique complémentaire de celui de l'enseignant. Mais en réalité, son apport va bien au-delà, pour peu qu'on y soit disponible.

En effet, sa venue implique une irruption dans l'espace-temps quotidien de la classe. Il constitue une interruption des logiques habituelles. Il bouscule les frontières, les attentes du maître et des élèves. Il apporte des surprises, des émotions, des pensées, des exigences, des frustrations sur de nouveaux registres. Toute la valeur de son apport -et toute la difficulté aussi- vient de cet imprévisible et de cette profondeur qui surgissent dans un univers régi habituellement par l'anticipation, les objectifs pré-déterminés, l'évaluation précise des compétences acquises.

Par cette irruption, l'artiste interroge -de manière souvent métaphorique et elliptique- le plus profond de chacun : enseignant et élèves. C'est bien là une des fonctions fondamentales de l'Art.

Aux enfants, il parle de leur humanité, de leurs limites, de leurs sentiments. « J'ai peur ... j'ai faim ... je suis seul ... je suis amoureux... je suis révolté ... » L'enfant est interpellé, il se sent concerné, il réagit. Il se sent vivant, au-delà de son histoire singulière, au-delà de ses difficultés scolaires. Il ne comprend pas tout, pas tout de suite. La force des messages vient de leur caractère indirect, symbolique. Parfois on est dans l'opaque, l'ardu, le mystérieux, le poétique. Alors les adultes doivent cheminer avec les élèves, aider à décrypter les sensations, à les entendre puis les dire à travers une démarche artistique. Ils doivent guider l'élève et le groupe, afin de gérer ces émotions et les canaliser en acte créatif et socialisant. Plus difficile encore, il doivent si possible permettre de relier ces découvertes à ce que l'élève apprend d'habitude à l'école.

Aux enseignants, l'artiste parle aussi du rapport au temps et au produit fini. Pourquoi êtes vous si pressés de savoir où vous allez, d'obtenir des résultats? L'enseignant est intéressé mais insécurisé. C'est vrai qu'il est souvent pressé, il a tant à faire avec ses élèves! Lorsqu'il fait confiance à l'artiste, il se pose de nouveaux défis: intégrer à ses démarches pédagogiques ce nécessaire travail préparatoire, sans lequel aucune création n'est possible, mais dont les effets ne sont pas directement visibles. Les résistances persistent, tant elles sont ancrées dans sa culture professionnelle, pour accepter les manipulations longues et les tâtonnements éphémères, les actions répétées toujours à remettre sur l'ouvrage. Il doit aussi apprendre à gérer l'imprévu, le déclenchement génial et inattendu, le

piétinement, les impasses...

Cette irruption-interruption a donc à mes yeux un rôle salutaire de « rupture ». L'artiste est dans une logique extérieure aux contraintes scolaires, aux notions de programme, d'emploi du temps, de résultat. Cela lui donne un regard neuf sur les élèves, cela ouvre des portes immenses au groupe. Pour les élèves, cette rupture constitue une chance de découverte d'eux-mêmes et des autres. Dans certaines classes, cette rupture est d'autant plus forte que les pratiques pédagogiques au quotidien sont très éloignées des valeurs portées par la démarche de médiation artistique. Dans ce cas, je parlerai d'irruption sans intégration. Cette irruption apporte une ouverture souvent très attendue, des connaissances, un enrichissement pour les élèves. Mais il est à craindre que les effets soient surtout probants pour les élèves les moins en difficulté, ou ceux qui connaissent déjà une partie des codes par leur milieu familial.

Dans les classes pratiquant la pédagogie Freinet, cette rupture est intégrée dans un ensemble pédagogique quotidien. À mon sens, c'est alors que la démarche artistique prend pleinement sa place dans la vie de la classe, que le dialogue artiste/ enseignant peut se consolider, que le travail atteint en profondeur un plus grand nombre d'élèves.

Dans ces classes, l'enseignant accueille l'apport de l'artiste en cohérence avec ses principes :

- pratique habituelle de l'approche interdisciplinaire et du travail en projet
- place centrale de l'expression des enfants, des émotions, de l'imaginaire dans les processus reconnus d'apprentissage ;
- découverte du monde comme première dans la logique d'apprendre.

Ainsi, l'ensemble des savoirs et des savoir-faire des élèves sont considérés comme des portes d'entrée vers le monde, et non comme des moyens de progresser dans un cursus scolaire.

L'expérience du projet artistique sera gagnée si les enfants y apprennent quelque chose de la vie et d'eux-mêmes, et surtout si elle augmente chez eux le désir d'apprendre.

L'ampleur de ce que peut apporter un artiste à l'école est aussi vaste que le monde de l'Art. Au delà de tous les apports de contenu, l'artiste décentre par son altérité et dans le même temps il recentre chacun dans sa singularité, sa possibilité de cheminement et d'apprentissage.

Je propose de citer deux exemples vécus dans des classes, toujours dans le même quartier de Lyon. Il s'agit d'un partenariat avec l'Opéra de Lyon, qui consiste à étudier une oeuvre du répertoire que l'on va avoir sur scène, et d'utiliser cette oeuvre comme "boîte à outils" pour produire un petit spectacle inspiré des thèmes de l'oeuvre. Ce travail est effectué avec deux artistes de deux disciplines différentes.

Premier exemple, année 2007: L'oeuvre étudiée était la pièce de théâtre « Jérémmy Fisher », écrite par le dramaturge contemporain Mohamed Rouabi, et transformée en Opéra par la compositrice Isabelle Abouker. Ce texte raconte l'histoire dramatique et belle d'un enfant-poisson : il parle de différence, d'acceptation, d'affection et d'indépendance, des univers terrestre et aquatique aussi. Cette année-là, la classe dont j'avais la charge était relativement compliquée à gérer, tant les écarts de niveau scolaire et de comportement étaient grands. Elle intégrait notamment deux enfants porteurs de handicap : une élève légèrement déficiente mentale de caractère plutôt inhibé, et un élève en lourdes troubles du comportement ; tous deux présentant un retard scolaire important et des relations complexes avec les autres élèves.

D'emblée, j'ai été frappée par l'extrême réceptivité des enfants face à un texte difficile et par la

résonance du thème du texte littéraire avec la problématique du groupe. Il est manifeste que l'enfant-poisson a servi de miroir symbolique, qu'il a permis aux deux enfants «différents» de trouver plus facilement leur chemin et leur place dans le groupe. Ce positionnement n'a été ni magique ni facile, il fut même ardu et source de découragements ponctuels, mais il illustre bien cette démarche de décentrage-recentrage. Tout au long de l'aventure, les élèves ont mesuré l'espace d'incertitudes et de certitudes qui fait la dimension d'un artiste. Cette perception est passée par la confrontation à l'exigence, celle des deux artistes avec qui nous avons cheminé. Elle, danseuse, lui, musicien. Ils sont arrivés sans idée pré-conçue de la création qui « sortirait » du groupe, ils ont accueilli les productions des enfants et les ont transformées avec le mélange de souplesse et de rigueur propres à la démarche artistique. En cours de réalisation, les enfants ont compris la nécessité du placement dans l'espace, de la répétition de mêmes gestes pour obtenir les mêmes effets, de la précision des mouvements ou des sons que l'on choisit de montrer. Ils ont senti l'enjeu de la place de chacun dans un groupe –un parmi d'autres, à respecter pour ce qu'il donne sans chercher à prendre la place de quiconque.

Deuxième exemple, deux ans plus tard: cette fois les élèves travaillent sur «Roméo et Juliette», chorégraphié par Angelin Prejlocaj. Il s'agissait à nouveau d'un groupe difficile, et la rentrée avait été ardue pour les deux enseignantes qui se partageaient cette classe. En début d'année, on pouvait constater chez les enseignantes comme chez les enfants, ce cumul de souffrances et cette spirale d'auto-dépréciations, trop connues chaque fois qu'un groupe-classe est en panne du plaisir d'apprendre ensemble. L'enseignante de la classe impliquée dans le projet s'y est lancée avec passion. Elle a fait le choix d'un important travail littéraire et cinématographique en amont de l'intervention des artistes. Elle a ainsi fait étudier aux élèves de manière détaillée la pièce de Shakespeare (dans une version simplifiée) , leur a demandé de mémoriser de larges extraits, et leur a fait connaître plusieurs versions filmiques . Les élèves ont été littéralement « habités » par cet univers tout au long de l'année, et je peux témoigner de l'impact que cela a eu sur l'atmosphère de la classe, sa capacité à vivre ensemble et à se mettre au travail. Les questions travaillées par ce texte universel ne sont pas anodines: la violence justifiée par la différence, le poids de l'appartenance à une famille, les conflits de loyauté entre autorité paternelle et sentiment amoureux... toutes ces interrogations ont traversé en profondeur ce groupe d'enfants déjà presque pré-adolescents, confronté à sa propre difficulté à co-exister en paix. Et si cette « traversée » a été si fructueuse, c'est bien parce qu'elle a emprunté le chemin cathartique de l'œuvre d'art. À mes yeux, les enfants ont évolué parce qu'ils ont été confrontés à leurs propres questionnements à travers les « géants » que sont Shakespeare, Bernstein ou Prejlocaj. Ils ont été bouleversés par des émotions esthétiques leur prouvant l'universalité des questions et la force de leur métamorphose artistique. Ils ont simultanément eu la possibilité de les exprimer avec leurs propres mots, leurs propres gestes. Ils ont également évolué parce lorsqu'ils ont été acculés à l'exigence de la mémorisation et de la création. Ils ont été contraints au positionnement individuel et à l'indispensable écoute collective, dans un dispositif fortement motivant. Là encore, pas de coup de baguette magique: un chemin progressif et plein d'embûches, mais un constat évident d'un groupe classe bien plus harmonieux en fin d'année, capable de vivre et d'apprendre ensemble, riche de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

4/ la piste de la co-éducation

Pour aider les élèves à réussir, et particulièrement quand ceux-ci sont issus de familles migrantes, un partenaire éducatif incontournable est bien le parent d'élève. Or cette relation est souvent difficile et déroutante, tant les codes de communication et de vie quotidienne sont distants. Je voudrais dire sur quels principes je base ces relations, puis relater mon expérience à travers les dispositifs

mis en place: réunion de rentrée, cahiers de liaison, entretiens individuels. Chacun de ces outils est pratiqué couramment mais une attention particulière permet peut-être de les rendre plus efficaces. Ici se joue à nouveau, sous un autre angle, notre dialectique entre singulier et universel: prendre en compte chaque histoire familiale, et construire des valeurs éducatives permettant l'émancipation des élèves et la vie en démocratie.

Les principes

Premièrement, les parents d'élèves en général, usagers du service public, ont le droit d'être informés sur le contenu et le fonctionnement de la classe et de l'école. Ces familles en particulier, culturellement éloignées de notre système scolaire, n'ont pas forcément les clefs pour accéder à ces informations ou n'en ressentent pas le besoin. Á moi de leur ouvrir suffisamment la porte, sans jugement, sans crainte de leur regard. Car elles ne pourront aider leur enfant dans son cheminement scolaire que si elles ont des repères dans le fonctionnement sans cesse mouvant de l'école d'aujourd'hui, et a fortiori dans un fonctionnement "différent" de type pédagogie Freinet.

Deuxièmement, les parents, garants du parcours éducatif de chaque enfant, de sa naissance à l'âge adulte, connaissent mieux leur enfant que quiconque. Nous, les enseignantes d'une année de classe, nous ne faisons que passer. Nous avons donc besoin d'eux pour être efficaces, pour mieux connaître et comprendre chaque enfant, pour tenter de trouver une continuité éducative entre l'école et la maison.

Troisièmement, il est nécessaire de prendre en compte l'inquiétude légitime des parents, dans certaines circonstances comme un groupe très difficile ou très en retard, ou encore confrontés à un enseignant malade ou souvent absent.

Pour instituer cette écoute réciproque, la méthode employée avec les parents est comparable à celle mise en place avec les enfants : expliciter les objectifs, veiller au respect des individus, utiliser des outils-institutions qui jouent le rôle de cadre-tiers. Ces outils seraient ceux annoncés lors de la réunion de rentrée : cahier de liaison, accueil du matin, entretiens individuels.

La réunion de rentrée

Dès la première réunion, il me semble indispensable de réfléchir à la manière dont les parents vont se sentir accueillis: installer les chaises en cercle plutôt que faire asseoir les parents au bureau des élèves, proposer à chacun de se présenter, partager un thé ou une autre boisson... Il est également important d'aborder les modalités de relation parents/enseignants. Il s'agit de faire comprendre aux parents que nous souhaitons les associer à notre entreprise de réconciliation scolaire, et que pour cela nous souhaitons les connaître, leur permettre de nous connaître, et instaurer un dialogue régulier. On peut alors présenter les outils mis en place pour instaurer ce dialogue : cahier de liaison, accueil du matin, entretiens individuels. Il est important également de parler de l'équipe, des partenaires médico-sociaux, de l'importance de l'élection des délégués de parents et du conseil d'école.

Mais faire en sorte que les familles se sentent accueillies et informées, n'est certes pas suffisant. Leur confiance est indispensable pour la mise en route de chaque enfant vers l'apprentissage. Et puis ils connaissent mieux que personne leur enfant, son passé, ses difficultés et ses atouts. Ce sont bien eux, et non pas moi, qui suivraient le fil du long terme et de l'éducation de chacun. Nous devons donc pouvoir collaborer dans une optique de co-éducation, surtout pour pouvoir aider les enfants en grand dysfonctionnement. Chaque année, je souhaite chercher à les connaître, à les

situer comme individus en évitant la vision de masse (« les parents » pensent que...) afin de mieux comprendre chaque situation et de mieux accepter les différences de point de vue qui existent nécessairement. Je pense que leur regard sur leur enfant et aussi sur mes pratiques de classe peut m'aider à avancer vers une meilleure réussite de chacun.

Le cahier de liaison

Cet outil traditionnel doit servir de lien réciproque entre la famille et l'école au quotidien. Il comporte des informations de registres multiples et on ne réalise pas toujours à quel point les parents y sont tour à tour interpellés sur tous les terrains : administratif, pédagogique, institutionnel, éducatif, socio-médical, culturel, festif, périscolaire, et enfin personnel, en cas de demande de rendez-vous ou information concernant un enfant en particulier.

De toute évidence, cette utilisation importante de l'écrit pose un problème dans les milieux de familles migrantes. Il faut être conscients que le flot et la complexité de ces écrits communiqués aux familles est un obstacle pour des parents parfois analphabètes, et le plus souvent peu enclins culturellement à la communication écrite. Or plus nous voulons jouer la transparence, plus nous organisons des ouvertures vers l'extérieur, plus nous augmentons ce flot d'écrits et sa complexité! Dans ma classe, je me suis donc attelée à chercher quelques moyens de réduire les effets de distance créés par cet afflux d'écrits en direction des familles.

Un premier moyen consiste à investir les enfants du rôle de messagers de l'école. C'est pourquoi chaque information transmise est systématiquement lue et expliquée en classe. Ce fonctionnement demande du temps mais il a l'avantage de responsabiliser les enfants, et a une certaine efficacité. Cependant, il s'avère lourd pour certains enfants qui n'ont pas toujours envie de parler de l'école à la maison, ou qui ressentent mal ce rôle de médiateur face à leurs ascendants non autonomes dans l'espace culturel français. Parfois même cette demande de notre part les fait sortir de leur statut d'enfant.

Un autre moyen, plus complexe à mettre en œuvre mais plus respectueux des enfants, consiste à chercher des médiateurs adultes. J'ai ainsi fait appel à l'assistante sociale scolaire ou à d'autres parents d'élèves pour venir en aide aux parents en difficulté avec l'écrit. Mais cette solution ne peut fonctionner systématiquement, d'autant que les adultes ainsi « assistés » résistent, et on le comprend, à s'installer dans cette relation.

Un dernier moyen, le plus efficace mais lui aussi coûteux en temps, consiste à multiplier les occasions de liens directs oraux avec les parents, et surtout avec ceux d'entre eux qui sont mal à l'aise dans la communication écrite. Ce sera le rôle de l'accueil du matin et des contacts informels à la sortie de l'école. Ainsi une mère d'élève a-t-elle pris l'habitude de passer régulièrement à l'école pour me demander de lui expliquer les divers papiers, et les signer à cette occasion. J'ai aussi appris à utiliser plus facilement le téléphone, pour faire passer des messages personnels, demander un rendez-vous ou rendre compte d'un incident. Ainsi un père m'a-t-il demandé l'autorisation de m'appeler à l'école chaque vendredi soir pendant plusieurs semaines, suite à un épisode violent impliquant son fils. Il ne pouvait passer me voir, mais souhaitait instituer ce lien régulier.

Avec des familles si peu familiarisées, dans l'ensemble, avec la communication écrite, il est en effet naturel que le cahier de liaison ne fonctionne pas dans la réciprocité souhaitée par l'école. Il est exceptionnel que cet outil soit utilisé par la famille pour me communiquer un message. Il est donc indispensable de construire d'autres modes de communication.

Le temps de l'accueil quotidien

Comme à l'école maternelle, de nombreuses écoles mettent en place une possibilité d'accueil des parents au quotidien, qui peut équilibrer cette médiation par l'écrit trop envahissante et souvent inefficace. En début d'année, les parents sont informés qu'ils sont invités à monter jusqu'à la classe quand ils le souhaitent pour accompagner leur enfant, voir les travaux affichés, nous faire part d'une question ou d'une préoccupation, ou prendre un rendez-vous. Un certain nombre de parents utilisent ce temps de contact, ponctuellement ou régulièrement. Ainsi, se tissent peu à peu des liens de confiance. En marge des questions précises qu'ils viennent poser, c'est l'occasion pour eux de sentir l'atmosphère propre à la classe et de se sentir plus à l'aise dans leur relation avec l'école.

Les entretiens individuels

De quoi s'agit-il ? Deux fois au cours de l'année au minimum et au cours d'une même journée, chaque famille est invitée à se rendre à l'école pendant une demi-heure, en choisissant l'horaire qui lui convient le mieux. L'objectif annoncé pour le premier entretien est celui de faire connaissance. Les parents sont donc bien invités et non convoqués. Pourtant cet entretien est présenté comme incontournable : j'insiste pour fixer un horaire, je relance les familles qui ne se présentent pas. Je ne rencontre en fait guère de difficultés. Les parents sont disciplinés : curieux, méfiants ou ravis, mais ils viennent. En une dizaine d'années d'expérience j'ai toujours rencontré, quel que soit le milieu social, la même proportion de petites résistances. Pour des tonnes de raisons bien imaginables, une famille ou deux ne prennent pas rendez-vous spontanément, une famille ou deux ne viennent pas à l'heure fixée... Au bout du compte et avec un peu de patience, j'ai toujours pu rencontrer individuellement toutes les familles.

Où cela a-t-il lieu ? Si possible en dehors de la classe, dans un lieu symboliquement plus neutre, où le parent visiteur ne soit pas mis en position symbolique d'élève, assis à un pupitre comme son propre enfant. Dans certaines écoles, il existe un « lieu-accueil », petit local destiné à favoriser les rencontres entre l'école et la famille. Dans ce cas, il constitue le décor idéal pour ces rencontres.

Qui participe à cet entretien ? Un des deux parents obligatoirement, les deux chaque fois que cela est possible et souhaité par la famille. Ce sont le plus souvent les mères qui se présentent, mais je manifeste toujours mon grand plaisir à rencontrer aussi les pères. Par ailleurs, j'essaie de faire la connaissance de chaque père d'élève -ce qui reste souvent difficile- en le croisant au moins une fois dans l'année, en profitant d'une opportunité ou en provoquant une rencontre lorsque j'en ressens le besoin. Quand le couple parental est séparé, j'insiste pour rencontrer les deux parents si cela est possible, ensemble s'ils le souhaitent, mais le plus souvent séparément.

Quel est le contenu de cet entretien ? Il s'agit d'un entretien ouvert ; il débute par une question du type : « Dites-moi, comment ça se passe pour vous et pour votre enfant, depuis la rentrée ? ». Les parents sont d'abord déconcertés : « quoi, je dois parler...mais c'est vous que je suis venu(e) écouter ! » Mais très vite, ils s'emparent de cet espace de parole avec une diversité de modalités qui pour moi font de ce temps un étonnement toujours renouvelé. Certains souhaitent parler de leur enfant, de sa petite enfance, de sa scolarité passée, des difficultés qu'il rencontre. D'autres parlent de leurs propres conditions de vie, de leurs soucis matériels, de santé ou de famille, des conditions dans lesquels l'enfant travaille à la maison. Quelques-uns (mais c'est plus fréquent dans des milieux plus favorisés) demandent des compléments d'information suite à la réunion de début d'année : les programmes de telle ou telle matière, les méthodes, les évaluations, les activités artistiques ou les sorties prévues.

Les effets

Je vais reprendre l'exemple de la classe observée à la loupe dans le cadre de mon ouvrage: les parents de cette classe, en majorité d'origine maghrébine, étaient souvent âgés et avaient élevé une grande fratrie dont mes élèves étaient souvent les benjamins. Dans ces familles, c'est traditionnellement la mère qui est chargée du lien avec l'école. La plupart de ces femmes m'ont volontiers parlée de leur histoire, de leurs espoirs et difficultés d'intégration, de l'itinéraire des aînés, de leur attente vis-à-vis de l'école aussi. J'ai alors eu la sensation que chacune me faisait le cadeau de son ouverture sur le plan humain, me donnait la chance de pénétrer dans des univers mentaux et culturels inhabituels pour moi. J'ai pu mesurer combien j'avais l'esprit rempli de stéréotypes, combien il était utile de voir chacune individuellement, car chaque famille constitue un microcosme bien différent du microcosme voisin. Ces échanges m'ont réellement permis d'avoir un autre regard sur les enfants, puis d'aborder beaucoup plus facilement la gestion de leurs difficultés de comportement. Dans ce contexte, j'ai proposé à cinq familles l'assistance d'une interprète, ce qui s'est révélé très enrichissant. En effet même si les mères d'élèves concernées pouvaient « se débrouiller » en français, et avaient l'habitude de rencontrer ainsi les enseignants, le registre de communication est beaucoup plus riche lorsqu'il est possible de s'exprimer dans sa propre langue, si la langue française reste mal maîtrisée. L'interprète sert parfois aussi de médiateur culturel, m'expliquant telle ou telle attitude en fonction de repères qui pouvaient me faire défaut.

Cet apport très positif constaté, il faut témoigner également des difficultés. J'ai dit qu'il était pour moi question de co-éducation et de collaboration avec les parents. Or la plupart de ces familles n'ont jamais envisagé une relation de ce type avec un enseignant. Elles font partie de ces familles que l'on appelle pudiquement « éloignées de l'école » ou que l'on caricature souvent en les traitant de « démissionnaires ». Je rencontre pour ma part certains parents démunis, désemparés devant l'échec scolaire ou le comportement de leur enfant, mais jamais je ne les vois dans une démission de leur rôle parental, ce qui signifierait une absence d'affect devant les difficultés de leur enfant. Par contre, il fallait parfois accepter que leur conception de ce rôle ne soit pas calquée sur la mienne, et il est dans ce cas difficile de s'accorder sur les modalités de la collaboration. Parfois, les parents souhaitent le châtement corporel, ou au contraire sur-protègent leur enfant, ou refusent de lui faire confiance et de lui accorder de l'autonomie. Il faut faire du chemin pour accepter ces différences de points de vue. En affirmant ses positions éducatives, l'enseignant est mis dans le rôle de celui qui ne veut pas « collaborer », ou bien qui impose une collaboration sur d'autres voies non prévues, non choisies par la famille. Cependant si des liens de confiance ont commencé à s'établir, si le respect mutuel est posé comme règle entre adultes, une discussion peut s'entamer. Chacun tente alors d'exposer sa conception : parfois on arrive à un compromis, parfois chacun prend acte de la vision différente de l'autre.

J'ai dû aussi prendre conscience du ressenti de ces parents lors de ces entretiens, suite à la multitude d'enseignants qu'ils avaient rencontrés avant moi. Tous ces enseignants travaillaient de manières différentes -voire contradictoires- tous proposaient aux parents des modalités de relation différentes. Mais tous pensaient faire le mieux possible pour les enfants. Et surtout tous demandaient la confiance des parents. Quel casse-tête pour les familles, quand on y pense ! Quant à moi, je ne voulais pas d'une confiance aveugle, mais j'avais d'autres exigences : je souhaitais une relation d'échange et d'apports mutuels. Il me semble que les modalités de l'entretien individuel résument ce souhait et que les parents le comprennent. Ils y répondent en se positionnant eux-mêmes à la distance qui leur convient, en formulant leurs besoins dans cette relation. Et en laissant de côté, dans presque tous les cas, leurs éventuelles vieilles habitudes de méfiance, de désintérêt ou d'agressivité à l'égard de l'école.

Il faut admettre que ces entretiens sont coûteux pour l'enseignant : coûteux en temps (deux journées entières dans l'année), coûteux en déontologie et en clairvoyance pédagogique. Au fil des années, j'ai appris à y rester à ma place d'enseignante, à résister à une trop grande familiarité avec certains parents, à de trop fortes confidences d'autres. J'ai appris à passer le relais, lorsque c'était nécessaire, à d'autres professionnels, psychologue ou assistante sociale. J'ai appris aussi à expliquer sereinement mes choix pédagogiques, à écouter les réticences ou les critiques, sans y être imperméable mais sans non plus me déstabiliser trop vite.

Ils sont coûteux mais très riches sur le plan humain et professionnel, et productifs en profondeur sur le plan éducatif. Pour moi qui habite ce quartier et côtoie pourtant au quotidien des personnes de milieux très divers, ils constituent une rare occasion de tisser un lien plus profond avec celles d'entre elles qui me sont les plus éloignées culturellement et sociologiquement. Ce lien est extrêmement fécond sur le plan professionnel, puisque petit à petit il permet de mieux gérer les fossés culturels auxquels nous sommes confrontés.

Du côté des élèves, il est frappant de constater, presque à chaque fois, des changements dans le comportement de certains d'entre eux dès le lendemain de l'entretien. Ils savent que j'ai rencontré tous les parents, je leur exprime le plaisir que cela représente pour moi de connaître leur famille et ils sentent bien dans cette démarche la constitution d'un cadre éducatif rassurant entre l'école et la maison. Dans le cas des enfants perturbateurs habitués à une longue liste de convocations des parents, cette invitation au même titre que tous les autres, hors de tout incident, peut opérer une rupture radicale. Quant à ceux qu'on n'entend jamais, qui ne font pas de vagues ou n'ont pas de difficulté scolaire, ils sortent enfin de l'oubli et s'en montrent le plus souvent très satisfaits.

À mon sens, ces entretiens permettent d'installer les relations sur une base radicalement différente de ce que l'on entend le plus souvent dire dans les établissements scolaires. Quand je dois contacter une famille par téléphone, parce qu'il y a eu une bagarre dans la cour, nous nous connaissons déjà, nous savons qu'il n'est pas question de culpabilité d'un côté ou de l'autre mais d'aide à l'enfant pour réguler son comportement. Les sanctions, annoncées et explicitées aux parents comme elles le sont aux enfants, sont acceptées et dans la plupart des cas ré-évoquées à la maison dans le cadre du dialogue familial. Tout au long de l'année, je rencontre les parents en cas de problème comportemental ou scolaire, à leur demande ou à la mienne. Je renouvelle ces entretiens systématiques deux fois, en milieu et en fin d'année. Je peux ainsi tisser une relation presque toujours chaleureuse et confiante, même si certains enfants en début d'adolescence ne la voient pas toujours d'un bon œil ! Aucun coup de baguette magique, mais un pas à pas qui a quasiment éradiqué les relations d'agressivité devant les problèmes rencontrés.

5/ la piste de formation autour de la laïcité

Après ces pistes issues d'expériences de classe et d'écoles, je souhaite témoigner sur une autre expérience, celle-là vécue dans le mouvement Freinet. Elle évoque une question que je n'ai pas encore abordée ici, mais qui est indispensable pour penser cette articulation entre singulier et universel, en particulier dans le domaine de l'éducation avec les enfants de migrants : la question de la laïcité - ou plutôt la question de la prise en compte des croyances des élèves.

Je dois d'abord préciser la position qui est la mienne, sensiblement différente de ce qui est défendu souvent en France. Pour moi, pas d'école ouverte sur le monde sans ouverture sur la religion. La question de la croyance fait partie de la vie : elle accompagne l'homme depuis la nuit des temps, pose la question du sens de la vie et de la mort. La religion fait partie du paysage urbain et rural, en France et dans tous les pays du monde, elle fait partie de l'histoire passée et du monde présent, elle est présente dans l'art et fait partie du quotidien d'une bonne part des élèves. C'est pourquoi depuis que je suis enseignante, l'explication des phénomènes religieux a toujours eu sa place dans

ma classe : au « quoi de neuf » ainsi que dans les activités d'histoire, de géographie et pendant les moments de philo. Par exemple, j'ai toujours eu l'habitude d'expliquer aux élèves le sens des jours fériés, qu'ils soient civils ou religieux, et j'ai toujours invité les enfants pratiquants, quelle que soit leur religion, à expliquer leurs fêtes ou leurs rites et le sens de ceux-ci. Pourtant qui dit croyance, dit rituel, et qui dit rituel, dit irrationnel. Je n'adhère pas à l'idée que l'école républicaine devrait éradiquer l'irrationnel, puisque l'irrationnel est dans l'homme : il est dans le rite, il est aussi dans l'art. L'école de la République doit lutter contre l'irrationnel qui passe pour une vérité incontestable, contre le prosélytisme, contre la pensée magique qui fait force de loi. Mais elle ne peut gommer cet aspect du monde qui est source de questions et d'interrogations, trame de l'interculturalité et de l'hétérogénéité des modes de vies des enfants.

Je n'ignore pas que cette attitude d'ouverture est souvent difficile dans une situation que l'on ne peut ignorer de montée des intégrismes, voire des fanatismes ou des projets de prise de pouvoir, de confusion du politique et du religieux. Mais à mon sens, chacun doit être vigilant à la liberté de penser mais sans imposer le silence sur ces thèmes, sans surtout exclure certains élèves au nom de leurs pratiques, comme cela se fait en France lorsque les élèves ne se plient pas à l'obligation de neutralité.

A travers ces occasions de prise en compte des faits religieux et de la culture qui en découle, il me semble qu'il faut aborder la question religieuse par ses sources et non uniquement par ses manifestations visibles. En effet au nom de la neutralité laïque on fait le plus souvent abstraction des fondements humains de la religion, à savoir le besoin de croyances, en réponses aux questions existentielles: l'origine et le sens du monde, la gestion du bien et du mal, la question de la mort.

Or la mise en place des « moments de philosophie » nous montre la présence très forte de ces questions dans l'univers mental des enfants. Et l'apport de textes mythologiques peut aider les élèves en profondeur pour construire leur sécurité intérieure, chère à Serge Boimare.

Il me semble que ce sujet controversé implique chacun de nous dans son itinéraire et son histoire. Etant en recherche sur ce sujet depuis plusieurs années, j'ai souhaité expérimenter une démarche de formation d'adultes et j'ai choisi pour cela le terrain privilégié que constitue une rencontre internationale de pédagogie Freinet (RIDEF)

Vous le savez peut-être, des rencontres internationales ont en effet lieu tous les deux ans dans divers pays du monde, réunissant des éducateurs pratiquant la pédagogie Freinet et leur permettant de confronter leurs expériences pendant dix jours. Au cours de l'été 2010, cette rencontre a eu lieu en France, à côté de Nantes.

J'ai participé à cette rencontre, et j'y ai proposé un "atelier long" (6 séances de 3 heures) intitulé "penser, débattre dans la classe : la question des croyances". La problématique de cet atelier était la suivante: "La Pédagogie Freinet nous incite à permettre l'expression des enfants et, à travers elle, l'émergence de leurs différences. Dans cette démarche, pouvons-nous/devons-nous prendre en compte la question des croyances des enfants, des familles, des humains en général ? Où , comment se situent nos responsabilités ?

Cet atelier a rassemblé une quinzaine de participants, venus de France, d'Allemagne, d'Espagne, de Suisse, du Brésil, de Côte d'Ivoire, du Sénégal, du Mali, de Russie. La situation de la prise en compte de la croyance dans le système éducatif de leurs pays était très variable, allant de la laïcité "neutre" à la française à une pédagogie Freinet mise en oeuvre dans des écoles privées catholiques (Brésil), en passant par la mise en place de "cours d'éthique et de culture religieuse"(Allemagne). D'un point de vue personnel, les participants eux-mêmes étaient de confession athée, agnostique, catholique, protestante ou musulmane. Les méthodes de travail utilisées au cours de cet atelier ont

été celles de la pédagogie Freinet: débats, recherches documentaires, “quoi de neuf?”, théâtre-forum, moment de philosophie, ateliers créatifs.

La question des croyances y a été abordée au sens large, et pas uniquement au sens religieux, partant du postulat que des croyances structurent chaque existence et chaque rapport au monde, quelles que soient les convictions religieuses.

Cet atelier a donné lieu à un foisonnement d'échanges très riches qu'il est impossible de résumer ici: un compte-rendu est en cours de réalisation. Je souhaite seulement témoigner du constat partagé par les participants: il serait vain d'éradiquer la question des croyances, qui est fondamentalement humaine. L'école peut et doit se préoccuper de ces questions, parce qu'il est impossible d'enseigner l'histoire, la littérature ou l'histoire de l'art sans les prendre en compte. Mais aussi parce que vouloir les faire sortir à tout prix de l'école, c'est construire pour les élèves un fossé entre le monde de l'école et de ses savoirs “savants” et le monde de la famille, avec d'autres savoirs “croyants”. En revanche, le rôle de l'école pourrait être de travailler sur la différence entre “croire” (au sens de la foi) et “savoir” (au sens de la connaissance rationnelle). Ce travail de clarification, tout en respectant les convictions de chaque élève et de chaque famille, est une tâche délicate mais indispensable pour permettre l'émancipation des élèves, le recul des fondamentalismes et l'accès de tous aux apprentissages.

Lorsque chacun apporte son cheminement dans sa complexité, la différence devient découverte, richesse et partage. C'est ce que nous avons expérimenté, même si -comme en classe - cela n'a pas été toujours facile. Nous avons abordé les limites de la tolérance lorsqu'une croyance s'érige en vérité universelle. Nous avons évoqué la grande liberté offerte par la nouvelle configuration de notre monde, mais aussi la difficulté pour y vivre sereinement. Car enfants comme adultes, vivent ce quotidien où relativité et multiplicité des croyances sont une évidence, confrontée avec l'éducation religieuse -ou son absence- reçue dans la famille. Puisque la croyance n'est pas -dans le contexte d'aujourd'hui- cette évidence fondée sur son partage unanime et imposé, se pose alors la question de sa légitimité, source d'échanges attentifs et lucides entre les adultes de l'atelier, entre les enfants pour peu qu'on les autorise à y penser.

Ainsi nous avons travaillé, dans cet atelier, sur un corpus de “moment de philosophie” au cours duquel une classe d'enfants de 6 ans, mélangeant des élèves de plusieurs religions et d'autres d'éducation athée, s'interrogent sur la difficile question “comment savoir si Dieu existe?” Les détracteurs opposent des arguments « scientifiques »: d'ordre méthodologique (« je ne peux pas y croire puisque je ne le vois pas») et d'ordre historique (« on sait bien que la terre a été créée par le big bang ») Les défenseurs, eux, s'efforcent de la justifier par l'adhésion irrationnelle (« j'y crois même si je le vois pas »), l'appui sur la tradition (« c'est écrit dans la Bible »), l'appui sur le rite et le partage avec les autres croyants (« j'y crois parce que je vais à l'église...parce que mes parents y croient »), l'universalité de la croyance (« parce que tout le monde y croit » « je crois que tout le monde veut aimer Dieu »), la nécessité d'expliquer le monde (« c'est sûr qu'il existe puisque le ciel existe... parce que sinon on serait pas là... sinon qui aurait créé le monde, les hommes et les femmes...») Le point de vue agnostique est aussi défendu (« il y en a qui croient et d'autres qui croient pas alors moi je sais vraiment pas». « peut-être qu'il existe même si on le voit pas»). Les enfants abordent aussi la question de l'universalité du fait religieux (« je me demande bien pourquoi tout le monde parle de Dieu »), et de la transmission dans l'histoire (« je me demande comment ça a pu venir jusqu'à maintenant »).

Dans le contexte de multiplicité de croyances que nous vivons, la (re)connaissance mutuelle me paraît donc être un enjeu fondamental de l' « éducation à la citoyenneté » et peut être aussi de la

possibilité d'accès de tous aux apprentissages scolaires.

Expérimenter cette confrontation entre adultes en formation est déjà un cheminement permettant ensuite d'aller au-devant des familles de nos élèves, avec moins d'appréhension quant aux univers rencontrés et à l'ampleur des différences.

Au-delà des mécanismes du marché et du capital : L'école du peuple comme mise en oeuvre d'une vraie alternative

Nancy Vansieleghem

Faculté Pédagogie

Université Gand

Nancy.vansieleghem@ugent.be

*J'aimerais voir venir près de moi, en août,
une jeune fille ne sachant ni lire ni écrire,
n'ayant jamais vu cinéma, ni écouté de
radio, mais qui serait là avec ses yeux et
son esprit intrépidement curieux, avec son
intelligence et son bon sens intacts, et qui
saurait d'abord sentir et vivre la vie.*

(Source : L'éducation du travail)

Introduction

Nous assistons actuellement à une montée remarquable de l'attention que la société porte pour l'enseignement alternatif. On entend, de toute part, les gens se plaindre de l'enseignement traditionnel et chercher d'autres manières d'aborder l'enseignement et la formation. Pour se faire, ils se laissent inspirer par les pédagogues de « L'Education Nouvelle » du début du vingtième siècle comme Célestin Freinet, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Peter Peterson, Helen Parkhurst, Jan Lighthart, Ellen Key, John Dewey etc. Ces pédagogues de « L'Education Nouvelle » sont considérés comme une source d'inspiration pour une autre approche de l'enseignement qui serait en mesure d'apporter une solution aux problèmes auxquels l'homme d'aujourd'hui se trouve confronté.

Les écoles alternatives en Flandres ont vu le jour au début des années soixante-dix lorsque des pédagogues et des parents ont voulu créer de nouvelles écoles. Le moteur de cette volonté de changement était double : l'insatisfaction envers la société existante, et la recherche d'une nouvelle société plus humaine et plus démocratique. Le concept clé était l'émancipation qui est définie par Walter Lotens comme étant « un processus d'évolution dialectique constant et sans fin par lequel les gens et les groupes tentent, non sans peine, de se libérer aussi bien individuellement que socialement et à différents niveaux (politique, économique, culturel, physique et psychique) des formes superflues du pouvoir, causées par des facteurs externes ou internes » (Lotens, De Coster, 2006). Au niveau pédagogique, cet idéal s'est manifesté sous la forme d' « une réaction face au caractère autoritaire, étroitement intellectualiste de l'enseignement existant et face au

manque de marge de manœuvre (au sens propre et figuré) au sein de cet enseignement ». À cette époque, on parlait des initiatives « où les parents et les enfants sont maîtres de leur propre école ». Une école caractérisée par la « créativité, la découverte de soi, la capacité de créer des relations, l'apprentissage par l'expérience, la solidarité dans une communauté où la liberté individuelle prime » (redactie onderwijskrant, p.13, rédaction du 'journal de l'enseignement', page 13). C'est ainsi que nous avons assisté, à partir de 1973, à la création en Flandres des écoles Montessori, Freinet, Steiner et Jenaplan; et par la suite, des écoles de vie et des écoles de projets basées sur l'expérimentation. Contrairement aux écoles inspirées par Maria Montessori (1870-1952), par Célestin Freinet (1896-1966), et par Peter Petersen (1884-1952), les écoles de vie et les écoles de projets sont plus récentes. Parmi les écoles « de l'expérimentation » se trouvent De Weide (1973, Erpe), De Appeltuyn (1975, Louvain) et De Buurt (1976, Gand), qui sont considérées comme les écoles pionnières de l'enseignement 'émancipateur' en Flandres depuis les années 1970. Leurs principes de base se rapprochent beaucoup de l'idée fondamentale de l'émancipation pédagogique.

De nos jours, les écoles basées sur le principe de « l'émancipation » sont plutôt connues sous le nom « d'écoles alternatives ». Elles font partie intégrante du paysage pédagogique en Flandres, non seulement grâce à leur nombre croissant mais également du fait de l'attitude des parents et de leur intérêt envers ces écoles. C'est ainsi que des parents vont jusqu'à camper plus d'une nuit devant ces écoles pour y obtenir l'inscription de leur enfant. Remarquons que même la politique de l'enseignement semble se ranger du côté de l'enseignement alternatif. Autrement dit, il semble qu'on ne craint plus aujourd'hui le langage critique mais, qu'au contraire, on y voit clairement un avantage. Par conséquent, la question qui sera au centre de ce texte est de savoir comment cet intérêt pour ce genre d'écoles se manifeste-t-il. Quelles pensées génère-t-il en lesquelles nous fait-il, peut-être, perdre de vue.

Dans un discours prononcé en 2006, au cours d'une journée de forum dans le cadre de la semaine de l'enseignement alternatif, l'ancien ministre du travail, de l'enseignement et de la formation, Mr Frank Vandenbroucke, a tenu des propos de nature à relever le moral des écoles alternatives. Le point de vue du ministre est très clair. En se référant explicitement au slogan de la semaine : 'Avec plaisir, c'est mieux', le discours affirme que la tâche de l'école et de l'enseignement alternatif consiste à consolider et stimuler les prestations d'apprentissage chez l'élève, l'enseignant ou le parent, mais aussi à faire connaître l'approche propre à l'école (les points forts et faibles) aux autres écoles afin que celles-ci puissent être informées sur l'approche des écoles alternatives. En se référant à ce dernier point, le discours met l'accent sur l'importance de la valeur de ces écoles en tant qu'organisations 'apprenantes'.

« Vos écoles sont vraiment des organisations apprenantes. Il y a un échange d'apprentissage entre les enseignants, ils assistent mutuellement à leurs cours réciproques et se concertent. Le travail d'équipe prend une position centrale. Le directeur encourage, stimule ses enseignants et leur fait confiance concernant la concrétisation, au sein de l'école, de leurs idées et de leur créativité. De plus, dans ces écoles alternatives les parents participent activement. Dans certaines d'entre elles, il y a des groupes de travail informels, où parents, directeur et enseignants élaborent ensemble les grandes lignes de l'enseignement. Les parents apportent leur aide au sein d'un grand nombre d'activités. [...]. Bref, des écoles alternatives rayonne beaucoup de passion aussi bien des élèves que des enseignants, du directeur et des parents. Les enfants apprennent-ils mieux ou avec plus de plaisir ? En tant que ministre de l'enseignement, je ne peux me prononcer sur ce point.. Je ne suis pas non plus en mesure de le faire. Mais ce dont je suis sûr, c'est que la diversité des méthodes pédagogiques que nous avons en Flandres est une bonne chose pour notre système d'enseignement. Non seulement les parents peuvent choisir une des approches mais, la diversité existante stimule également

la dynamique de tout l'enseignement en Flandres. Et je pense aussi que les autres écoles peuvent encore apprendre beaucoup de vos écoles (Vandenbroucke, 2006, p.1).»

Ensuite Vandenbroucke écrit:

«Sur la base des facteurs à risque généralement acceptés, on analyse ce qui est un point particulièrement fort de l'école ou ce qui peut être extrêmement menaçant pour la qualité au sein d'une école.

Maintenant, je voudrais passer au système où les enquêtes offrent aux écoles des possibilités d'apprentissage.

L'interprétation des résultats peut alors être un élément important dans le processus d'auto-évaluation des écoles ce qui peut conduire à une amélioration.»

On ne fait pas ici l'éloge des qualités de l'école alternative, mais celles-ci sont appréhendées dans le cadre de l'identification de sources possibles de professionnalisation. Ce qui veut dire que les écoles alternatives ne sont importantes que dans la mesure où elles peuvent indiquer dans quels domaines elles offrent de meilleurs résultats d'apprentissage entre deux moments d'évaluation (leerwinst ou output) que les autres écoles. L'école alternative devrait alors identifier elle-même le domaine de sa meilleure prestation par rapport aux autres écoles (aussi bien sur le plan cognitif, que social et émotionnel). Ce dernier point est alors considéré comme un stimulant pour la professionnalisation de l'équipe enseignante.

C'est donc en termes d'économie que le ministre considère les écoles alternatives et les rapports qu'elles ont avec les élèves ainsi que leur manière d'enseigner. Ainsi, dès le début, ces écoles se trouvent encouragées à adopter un comportement de compétitivité vis-à-vis des autres types d'enseignement concernant les résultats d'apprentissage. Elles se trouvent aussi incitées à améliorer leurs propres prestations (par exemple du système d'enseignement) et à essayer de faire partie des écoles qui fournissent les meilleurs résultats : à faire mieux que les autres. « En fait, est-ce que les écoles alternatives font la différence ? Est-ce que la vision pédagogique, le projet pédagogique d'une école a un effet sur le développement des enfants et sur leur carrière scolaire? ». Telles sont les questions qui devraient être posées. Les écoles alternatives sont alors définies comme étant des instances dont la tâche est d'encadrer leurs enseignants et de les inciter à mobiliser toutes leurs ressources (ce qu'ils font) en fonction de buts stratégiques. En d'autres termes, les écoles alternatives sont considérées ici comme des instances qui calculent dans un espace calculable et compétitif. Ce qui est alors créé, c'est une école qui doit se gérer elle-même dans le sens d'une forme d'enseignement orientée sur la prestation : autrement dit, le terme « alternatif » doit être utilisé ici en fonction de ce que cela rapporte et des meilleurs résultats d'apprentissage. De ce point de vue, les objectifs d'apprentissage se trouvent déduits du système d'enseignement ayant les meilleures prestations. Ce dont il s'agit est donc d'offrir un enseignement en fonction d'une organisation optimale d'input et d'une mobilisation optimale des ressources. Apprendre étant considéré comme une vertu qui est sensée appartenir à tout le monde, à laquelle il faut travailler et pour laquelle des outils d'apprentissage doivent être développés et mis à disposition. On parle dans ce contexte de situations éducatives fécondes et de systèmes de suivi des élèves. Dans cette vision des choses, tous les problèmes sont réduits à des problèmes d'apprentissage qui doivent être résolus et pour lesquels toute une série d'outils pédagogiques doivent être conçus. La norme sociale est, pour le dire dans les termes de Simons et Masschelein (2008), « être capable d'utiliser ses propres compétences d'apprendre, de définir soigneusement des objectifs d'apprentissage et de gérer effectivement et efficacement le processus d'apprentissage ». Apprendre avec succès suppose donc la présence d'une stratégie; la capacité de lire l'environnement, de juger le potentiel acquis en termes d'utilité et d'efficacité, de prévoir les besoins... (ibid). Par conséquent, tout se

trouve individualisé et peut être situé dans une position de concurrence, c'est-à-dire dans un marché où c'est l'investissement dans le capital humain qui règne.

L'école alternative avec ses méthodes spécifiques a acquis, par cela, un aspect « éthique ». Cela signifie que l'utilisation des méthodes alternatives n'est pas justifiée en se référant à l'enfant mais en se référant aux prestations d'apprentissage, aux meilleurs résultats et aux rendements et donc seulement dans cette optique qu'un sens leur est attribué. « La créativité, la découverte de soi-même, la capacité d'entrer en relation, l'apprentissage basé sur l'expérience, la solidarité et la liberté individuelle », ces principes liés à l'école alternative ne se voient attribués une signification que dans l'horizon du sujet apprenant : Le sujet apprenant fonctionne alors comme la source de toute « signification » et veut tout lier à lui-même et tout peut finalement être mis en relation avec la problématique d'apprentissage. Plus le sujet apprenant fonctionne comme « source de signification » qui prend en charge ce qui a une signification, plus on perd de vue dans quel appareil stratégique il fonctionne et plus 'l'appareil d'apprentissage' suspend toute alternative et toute voix critique (Simons en Masschelein, 2008; Vansieleghem, 2010). De là, une remarque : « qui peut être contre l'apprentissage ? » Ou bien « quel est le sens de faire quelque chose pour ne pas apprendre, quelque chose qui ne procure aucun surplus en valeur? »

La question qui se pose par conséquent est de savoir comment l'enseignement 'alternatif' peut être pensé loin des normes de la rentabilité future ou des prestations. Ce que je veux essayer de faire, c'est d'esquisser, au moyen de mots, une forme d'enseignement alternatif qui ne soit pas compris en termes de prestations d'apprentissage ni de rentabilité mais en termes de souci de soi. À cette fin, je vais me laisser inspirer par quelques textes de Célestin Freinet.

Une véritable alternative au-delà des mécanismes du marché et du capital

1. L'école du peuple

Bien que Freinet ait écrit ses livres et ses textes dans un style propre, et bien que ceux-ci ne puissent être détachés du contexte de leur époque, selon moi ils peuvent constituer, aujourd'hui aussi, une base pour appréhender l'enseignement et l'éducation d'un œil nouveau et pour élaborer une véritable alternative qui irait au-delà du dispositif éducatif auquel nous nous trouvons tous incités. D'un point de vue qui, au lieu de voir les écrits de Freinet comme un enseignement potentiel les considère plutôt comme une source d'inspiration, l'école alternative ne se présente plus comme une école qui met à la disposition de l'élève toutes sortes de moyens et méthodes (efficaces) dans le but d'augmenter infiniment son potentiel d'apprentissage de façon à ce qu'il devienne tellement libre, mais comme une occasion de nous débarrasser de cette pensée. Il ne s'agit donc pas d'une école qui dit c'est ainsi que tu dois vivre et c'est ainsi que tu dois penser pour devenir libre, mais d'une conférence pour laquelle l'école apparaît comme une infrastructure qui offre un espace de sorte que la liberté puisse être prise. Il s'agit, en d'autres termes, d'une lecture des textes de Freinet dans laquelle l'école apparaît comme ce lieu où l'enfant se trouve invité à prendre l'initiative. Une école qui ne force ni oblige. Et c'est précisément parce qu'il ne s'agit pas d'une obligation que c'est une école où l'enfant peut prendre la liberté qui lui est offerte. (cf. Cornelissen, 2006).

Cela voudrait-il dire que je veux encourager à interpréter « L'école moderne française » de Freinet comme étant une école qui renonce à l'autorité au sein de l'éducation et où l'on part de l'idée rassurante que, dans chaque individu, il y a un potentiel naturel de croissance qui doit s'épanouir ? Peut-être trouvera-t-on des indications à ce sujet dans l'œuvre de Freinet. Pourtant, je pense qu'il s'agit encore d'autres choses chez Freinet. Lorsque Freinet écrit sur « L'école moderne française », il parle en premier lieu de l'école du peuple. Il est d'usage de lier ce terme au groupe cible auquel l'école souhaite s'adresser ou se limiter. Pourtant, la signification que Freinet donne à « l'école du peuple » n'est pas liée à la délimitation d'un groupe de personnes mais, à rendre justice.

Rendre justice à ceux qui, dans la société, ne rentrent pas facilement dans la catégorie des règles de conduite générales existantes et qui ne trouvent pas de place dans les cadres économiques, sociaux et politiques régnants. Ainsi une autre manière de penser l'enseignement est marquée. Il s'agit de cette école qui n'évolue pas dans un sens bien établi et qui ne sait pas d'avance dans quelle direction elle doit s'orienter, mais qui doit avant tout être créée. Cela veut dire qu'il s'agit d'une école qui est constamment redécouverte et reconçue, qui n'est pas orientée vers l'avenir mais vers ce qui est à venir. C'est pour cela que cette école du peuple n'est pas une école qui peut avoir le monopole sur l'innovation, pas plus qu'elle n'en fixe prématurément les règles, mais elle se réfère à un espace ou une infrastructure unique où de nouvelles choses se passent incessamment et qui doivent y recevoir leur place. On pourrait peut-être dire de l'école du peuple qu'elle est cet espace ou cette infrastructure qui s'oriente vers les lois fondamentales du pédagogique. Mais de quoi s'agit-il alors ? Comment doit-on interpréter ces lois fondamentales du pédagogique, s'il s'agit de quelque chose qui ne peut pas être fixée à l'avance ?

Eh bien, de prime abord la lecture de l'œuvre de Freinet nous aide à nous apercevoir clairement que dans la pédagogie, il ne s'agit pas (ou pas seulement) de transmettre quelque chose que nous avons appris dans le passé. Du passé, Freinet ne semble pas tirer de leçons pour le présent. Les livres de Freinet ne contribuent pas non plus à l'acquisition de connaissances ou de concepts relatifs à l'histoire de la pédagogie. Ce que les livres de Freinet disent, c'est peut-être que les lois fondamentales de l'action se situent là : 'là' étant l'endroit où la pédagogie se remet elle-même en question. Il s'agit de cet endroit et de cet espace où la manière dont on est supposé penser et agir est suspendue, où il nous est demandé de penser, d'agir et de parler soi-même: où on est mis au travail et où on peut montrer ce dont on est capable au moyen du travail sensé (Freinet, 2010, p.35).

Maintenant, cette école n'est certainement pas une école anarchiste dans le sens où le maître n'y est pas en mesure de conserver l'autorité nécessaire.

'Elle sera au contraire la mieux disciplinée qui soit, parce que supérieurement organisée. Ce qui aura disparu, c'est effectivement cette discipline extérieure formelle sans laquelle l'école actuelle ne serait que chaos et néant. La discipline de l'école de demain sera l'expression naturelle et la résultante de l'organisation fonctionnelle de la vie de la communauté scolaire. De ce fait, le problème disciplinaire passe au second plan au profit de l'organisation matérielle, technique et pédagogique du travail qui doit être l'élément essentiel et décisif de l'équilibre scolaire'. (Freinet 1994, pag. 20)

L'école telle qu'exposée dans les textes de Freinet est une école qui est le résultat d'une organisation fonctionnelle du travail. Pourtant on ne peut pas conclure que cette fascination de Freinet pour le fonctionnel signifie qu'il plaide pour un effacement intégral du passé ou qu'il demande de se lancer dans un 'avenir qui fait peur, qui est peu sûr et dominé par la vitesse et les machines' (Ibid., p.37). Ce dont il s'agit chez Freinet c'est moins la connaissance et la compréhension du passé mais plutôt une certaine persévérance de l'homme, un ethos ou une manière de se comporter envers soi-même, envers l'autre et envers le monde, comportement qui donne la possibilité d'être soi-même. Une organisation fonctionnelle du travail n'est donc pas le but de l'enseignement, mais plutôt la pratique par laquelle on parle et on agit: c'est une tentative de tenir compte et de prendre soin de la capacité de parler et d'agir. Une capacité qui, selon Freinet, ne doit pas être acquise ou développée, mais qu'on doit justement rendre possible. Cela veut dire qu'on peut la considérer comme une hypothèse : l'hypothèse que l'enfant est capable de parler et d'agir. Le but de ce qui va suivre est d'approfondir un peu plus cette hypothèse et le supposé éthos (de travail), ainsi que leur rôle dans la concrétisation de L'école du peuple.

2. L'école du peuple, ou l'école dont le point de départ est le jeu-travail

Commençons par la tentative de Freinet de ne pas rendre l'enfant porteur d'un savoir inscrit, ni d'un savoir populaire qui serait l'opposé du savoir des savants. L'école chez Freinet réalise à la fois moins et plus. Moins, dans le sens où elle ne s'occupe pas en premier lieu de la mise en place de balises d'évaluation des enfants-élèves afin de les juger en fonction de leurs connaissances. Plus, car elle va se demander si l'enfant a travaillé. En d'autres termes, il ne s'agit pas de juger l'enfant comme un non-encore adulte dans le sens négatif, mais positif: l'enfant comme une potentialité (potentiel de vie) ou une vitalité (puissance de vie). Cette potentialité ou cette vitalité ne sont pas une fin en soi, mais sont le point de départ de la pédagogie Freinet (Freinet, 1960). Cela veut dire que ce n'est pas quelque chose qu'on doit essayer d'acquérir à l'école, mais que c'est le point de départ. Comme déjà mentionné précédemment, c'est l'hypothèse ou la supposition sur laquelle le travail pédagogique se base. Dans ce sens, on pourrait dire qu'il ne s'agit pas d'une école qui montre comment il faut vivre. Cette école ne montre rien, mais invite à vivre ou fait vivre. C'est une école qui rend possible de s'adonner à la vie elle-même, à ce qui est à voir, à entendre, à sentir, sans dire à l'avance ce qui est à sentir, à voir ou à entendre. Et ceci, non pas parce qu'on veut éviter de le montrer si tôt à l'enfant parce qu'il est encore trop jeune ou pas encore assez mûr... , mais parce que ce qui est à voir, à entendre ou à faire n'est pas certain et doit être chaque fois de nouveau recherché, regardé et touché. Dans cette optique, cette école ne s'oriente pas en premier lieu sur l'acquisition de connaissances, mais sur la découverte de la signification de ce qui est déjà acquis et sur la question de savoir comment se comporter envers ces connaissances.

Selon Freinet, ce que l'école traditionnelle fait, c'est justement abandonner cette possibilité, la possibilité de regarder, de toucher, de parler soi-même, ... une possibilité dont on prive les enfants pendant la période scolaire en indiquant chaque fois à l'enfant que ce qu'il voit, pense et sent, n'est pas ce qui est sensé être vu, pensé ou senti et qu'il doit par conséquent s'orienter continuellement dans la direction du savant ou du scientifique qui savent toujours mieux. Freinet avoue que la science peut offrir à l'enfant des outils pour lui éviter la lenteur de la découverte. Mais cette vitesse est au prix de la capacité dont on a besoin pour ne pas devoir avancer toute sa vie en s'appuyant sur des accessoires (Freinet, 2010, p. 86). Freinet, par contre, propose une école qui consiste justement à faire confiance à la vie elle-même et à la conviction que la vie est capable de faire avancer des gens non-déformés ni abrutis partant des actions de base vers la connaissance, la culture, la science et l'art jusqu'au plus haut degré de la spiritualité qui est la caractéristique fondamentale de la supériorité humaine'. (Ibid., p.87),.

Il s'agit ici effectivement de la possibilité de développer une harmonie dans ses gestes et, pour ainsi dire, de savoir ce que l'on dit, pense et fait. Être capable d'utiliser les mots et la langue (et les connaissances) comme instruments pour s'engager et se former. C'est dans ce sens que Freinet dit que l'enfant se réalise en accomplissant le travail ou cette activité par laquelle l'homme satisfait ses besoins physiques et mentaux les plus importants (Ibid. p. 51).

Habituellement, cette activité qui a pour but de satisfaire ces besoins est assujettie à une approche méthodique d'un enseignement où on se limite à un certain nombre d'activités fixées à l'avance, bien décrites, planifiées et préparées par l'enseignant. Cependant, la signification que Freinet donne à cette activité qui vise la satisfaction des besoins n'est pas associée à une méthode mais à la possibilité de rompre le cadre toujours trop étroit de la méthode artificielle. Il s'agit ici alors effectivement d'une activité qui exige un effort. Mais pas un effort qui est guidé par le souci de l'optimisation et du développement des connaissances et compétences scolaires. Le travail dont Freinet parle ne suit pas le principe de la rentabilité de l'apprentissage et ses résultats, mais emprunte le principe du travail-jeu comme référence (Freinet, 1960). Toutefois, cette référence au travail-jeu rend l'enseignement Freinet inacceptable face à ce qui est aujourd'hui considéré comme étant 'le bon enseignement'. Jouer ne s'accorde en principe pas avec des fins économiques car

le jeu a sa propre vie et exige en quelque sorte l'abandon d'une manière de penser en termes de « rendement et intérêts ». Dans ce sens, on peut dire que le travail dont Freinet parle n'est possible que si une sorte de conviction, d'abandon ou aliénation y sont permis: une sorte d'énergie inépuisable dans laquelle l'enfant se fait absorber et se perd.

'L'enfant joue parfois avec un très grand sérieux, et il est capable alors d'affronter le danger et la souffrance. Le plaisir et la douleur, quoi qu'il y paraisse, ne sont pas des manifestations profondes. Ou plutôt, ce ne sont là que des manifestations. Et nous devons atteindre le mécanisme essentiel si nous voulons influencer de façon décisive sur son fonctionnement.' (Freinet, 1960, p.94-95)

L'activité que Freinet vise est celle qui permet à l'enfant de se mettre en jeu ou se mettre dans le jeu. Autrement dit, il s'agit ici d'une activité dans laquelle l'ordre quotidien habituel des choses se trouve perturbé; où on s'empare du temps et de l'espace qui ne sont en principe pas disponibles, c à d. selon l'ordre existant et les structures existantes. Il s'agit ici d'un acte pédagogique qui découvre la force vitale de l'enfant qui le pousse à opter pour ce que la vie demande et donne. La satisfaction des besoins physiques et mentaux n'a donc rien à voir avec une forme d'égoïsme, mais bien avec la réalisation d'une force de vie. Une force qu'on ne peut mobiliser ou commander à notre guise mais, qui s'accomplit dans le travail qu'on réalise, c.à.d l'activité par laquelle l'homme acquiert la force et l'énergie dont il a besoin pour se réaliser et dépasser la rythmicité de l'existence de tous les jours.

'Nous voulons l'éducation par le travail, une culture issue de l'activité laborieuse des enfants eux-mêmes, une science fille de l'expérience, une pensée sans cesse précisée à même la matière et l'action.' (Freinet, 1994, pag. 46)

Il est peut-être utile de développer davantage ce point car la signification du pédagogique chez Freinet n'est pas en premier lieu liée à l'acquisition de connaissances mais à la découverte des possibilités afin que la force de vie présente puisse se développer. Travailler et jouer, non pas pour atteindre autre chose mais simplement comme l'expression d'une force de vie: ce qui donne envie de vivre ou ce qui donne envie de calculer, de lire, de dessiner, bricoler, écrire, géographie, logique, Il s'agit, ainsi écrit Freinet, de cette activité ou de cette situation où l'enfant veut réussir à maîtriser la matière elle-même et à l'utiliser à ses propres fins (Ibid., p.55). Dans ce contexte, on pourrait dire que dans une école Freinet, on prend le temps et l'espace, qui ne sont pas uniquement consacrés à des fins scolaires, mais plutôt à des fins issues de la vie réelle. Des fins qui excitent l'élève et qui procurent à l'enfant un certain plaisir qui n'est pas lié au processus d'acclimatation mais plutôt le dépasse, et de loin. Si les circonstances et les règles de l'adulte empêchent l'existence ou l'expression de cette force vitale, 'l'enfant se perd dans le travail-jeu, plus ou moins le substitut du jeu-travail' (Ibid., p.51). Il s'agit donc que:

'L'adulte élimine d'autorité les possibilités de toutes les expériences préliminaires ; il supprime un certain nombre de marches ; il va à ce qu'il suppose être l'essentiel : boutonner et lacer pour savoir mieux s'habiller ; ajuster et comparer formes et couleurs pour aiguïser le sens de la vue et du touché ; suivre des doigts des rainures rugueuses pour s'initier aux gestes primordiaux de l'écriture.' (Freinet, 1994, pag. 27)

3. La réalisation de l'école du peuple au moyen des outils Freinet

Chez Freinet, il ne s'agit donc pas de vouloir atteindre un but fixé à l'avance, mais de l'expression d'une force de vie. Néanmoins, comme déjà dit auparavant, cela ne signifie pas que Freinet soit

contre l'utilisation des outils. Au contraire. L'outil, ou plutôt l'utilisation de l'outil adapté et du bon matériel (de travail) constituent une partie importante de la pédagogie Freinet. Il s'agit de matériaux 'taillés à mesure de leurs propres manières de travail', qui dépassent toutes les méthodes plus ou moins scientifiques, en ce sens qu'ils impliquent le principe général de l'exploration au moyen du tâtonnement expérimentale. Freinet écrit :

'L'éducation systématique est dans l'erreur lorsqu'elle prétend substituer ses méthodes rationnelles à un processus qui est la loi même de la vie. Tout ce qu'elle peut et qu'elle doit faire est de rendre cette expérience tâtonnée la plus riche possible, d'en accélérer l'évolution pour permettre l'ascension maximum des individus vers l'efficacité sociale et l'humanité. Pour se préparer efficacement à la vie, les jeunes enfants ont donc besoin d'être dans un milieu riche et « aidant » où ils puissent se livrer à des expériences tâtonnées.' (Freinet, 1994, page 24)

Ce qu'on remarque chez Freinet, c'est que, contrairement à Montessori, il ne fait pas usage de certaines notions comme le jardin ou le parc pour réaliser cet environnement riche et aidant. Il ne parle pas de jardin d'enfants, mais d'une école en tant que réserve. Dans le jardin d'enfants se sont surtout les compétences pédagogiques ou didactiques de l'accompagnateur ou de l'enseignant qui jouent le rôle central. Il y s'agit dans le jardin d'enfants surtout d'améliorer l'environnement d'apprentissage et de déterminer un parcours spécifique (presque scientifique) qui mènerait à la liberté. Par contre, la réserve n'est pas un espace qui prépare à l'acquisition de la liberté et qui répond donc en quelque sorte à quelques besoins fonctionnels de l'enfant. Contrairement au jardin, la réserve n'a pas vraiment pour but d'élaborer un parcours mais plutôt de protéger, au sens propre du terme, ce qui est menacé d'extinction. Comme les réserves pour les indiens avaient été créées pour que ceux-ci ne soient pas exterminés, c'est ainsi que l'école de Freinet peut également être perçue. Quelque chose doit être installée pour rendre quelque chose possible qui pourrait autrement être perdue de vue, c.-à-d. la possibilité d'expérimenter, d'aller à la découverte en tâtonnant, sans savoir où on va ni où on va arriver. C'est cette préoccupation qui a fait que Freinet a insisté sur la nécessité de l'école et qu'il a réussi à la placer vis-à-vis de plusieurs actions et événements quotidiens qui montrent que l'école n'est pas nécessairement liée à un endroit particulier ou à un temps prédéfini, mais que la formation peut avoir lieu n'importe où et dans n'importe quelles circonstances. C'est cette conviction qui est radicalement remise en question par la manière dont Freinet voit l'école: pour Freinet l'école est une institution liée à une certaine localité mais n'est pas celle qui peut mener à l'émancipation et à la capacité de s'exprimer. Comme déjà mentionné plus haut, l'émancipation n'est pas quelque chose qui peut être produit. Ce n'est pas un but à atteindre en soi, mais c'est plutôt une hypothèse face à une autre hypothèse, et en parlant de l'école, c'est une école face à une autre école. Ainsi, Freinet distingue deux sortes d'écoles. D'une part, il y a des écoles qui prennent l'autonomie, la capacité de s'exprimer comme base de départ, c'est à dire l'admettent, d'autre part il y a des écoles qui prennent l'autonomie comme but à atteindre grâce à l'utilisation de toutes sortes de méthodes scientifiques qui devraient mener à ce but. Si la méthode s'avère plus efficace, il serait aussi possible de l'utiliser en dehors de l'école, ce qui signifie qu'on pourrait travailler son autonomie, sa capacité de s'exprimer partout et toujours. Cependant, on ne pourrait plus non plus s'en détacher. Cela devient alors une norme à laquelle on doit se tenir, toujours et partout ce qui pourrait conduire à perdre toute forme d'attention possible pour d'autres manières de penser et de parler.

L'école que Freinet suppose pourrait être perçue comme étant cet espace et ce temps où cette tâche n'est plus importante, où aucun but prédéfini ne doit être atteint, mais où l'on expérimente, étape par étape et en tâtonnant, on découvre ce qui est à voir, à entendre, à sentir et à faire. Pour Freinet, l'école n'est donc pas un espace et un temps qui met l'élève dans une position sûre. C'est

plutôt un espace qui permet de regarder, de chercher, de lire et d'écrire soi-même ce que l'on voit, lit, pense et trouve. Il s'agit de découvrir, chercher, rechercher et expérimenter par le tâtonnement des choses, des comportements, des arguments et la langue qui circulent: en quoi consistent-ils et quels rapports ont-ils les uns avec les autres ? Il s'agit d'acquérir une compréhension de l'espace inconnu et mystérieux qui nous entoure dans le but de rejeter tout ce qui risque de polluer la force de vie interne.

Ceci n'est pas un objectif qui fonctionne en tant que norme qui doit être continuellement vérifiée et revérifiée. C'est plutôt un travail qui est fait par nécessité; parce que le système, par exemple, rend certaines choses impossibles.

Parler, lire, écrire, dessiner et imprimer, même s'ils sont abstraits de nature, sont ainsi des outils nantis de potentiels qui peuvent inspirer (Ibid, p.56). Il s'agit de ces outils qui permettent de se préoccuper d'objectifs réalistes, et pas seulement d'objectifs scolaires, en mesure de permettre l'acquisition d'une langue et d'une attitude afin de pouvoir construire sa propre vie. L'acquisition de cette attitude est la tâche la plus importante de l'école du peuple. Et, même s'il s'agit ici explicitement d'outils scolaires, ils ne sont pas utilisés en fonction du développement de sa propre vie comme substance, mais en tant qu'activité. Concrètement, il s'agit d'outils qui permettent de vivre l'expérience de la confrontation à la dureté et la volonté de la vie et de s'exprimer tout au long de notre évolution concrète au sein de cette confrontation. Ici, on pourrait dire que c'est la vie elle-même qui exige une certaine manière de parler, de penser et de se comporter.

'Encore une fois, la vie est ce qu'elle est; nous devons construire avec elle et par elle' (Freinet, 1960, p. 101).

Ce ne sont donc pas en premier lieu des outils utilisés pour réaliser certains objectifs. On pourrait plutôt les décrire comme étant des pratiques destinées à diriger l'enfant vers ce lieu et ce moment où quelque chose doit être fait. En d'autres termes, le moment et le lieu qui rendent nécessaires l'écriture, la lecture, l'impression et le dessin. Il s'agit donc explicitement d'outils qui posent des limites, mais qui, en même temps, rendent tangibles les limites de la logique normative des institutions. Chacun de ces outils contient plusieurs éléments qui caractérisent sa fonction.

PARLER: La langue est un ordre établi. Elle définit la zone dans laquelle les gens sont compréhensibles et incompréhensibles et est clairement destinée à organiser l'espace environnant. C'est ainsi qu'il y a ces arguments et ces phrases qui ont un sens pour nous, et il y en a d'autres qui n'en ont aucun. L'école a comme tâche d'initier l'enfant à cette langue, une langue qui est donc continuellement en construction en en normalisation. Elle ne va jamais tout à fait de pair avec la complexité du monde, mais elle la simplifie, elle rend, grâce à cela, certains domaines sujets à discussions et d'autres non. La langue impose un ordre clair que le régime scolaire peut facilement admettre. La langue parlée à l'école impose également des limites. Il y'a des accords concernant le fonctionnement de l'école, le planning et l'organisation. Un ensemble de règles formelles et informelles structurent la vie scolaire. Cette alliance entre la langue et le régime scolaire n'est cependant pas absolue. Avec le monde, la langue entretient inévitablement des rapports plus complexes qu'avec le régime scolaire. Ainsi, chaque limite que l'école impose est en même temps une possibilité d'étudier ce qui échappe à cette langue. À côté de la langue scolaire, il y a donc toujours une langue non-scolaire. À l'école du peuple, cette langue non-scolaire prend la forme d'une langue naturelle qui offre littéralement une nouvelle vie à la langue scolaire. Ceci se réalise grâce au fait que, dans l'école du peuple, la langue n'est pas apprise au moyen de liens systématiques et scolaires, mais en laissant ressentir aux enfants la nécessité de parler et en leur apprenant à s'exprimer avec des mots, constructions de phrases et expressions qu'ils connaissent déjà. La langue ne se situe donc pas en dehors de l'école mais à la frontière de celle-ci, là où la langue scolaire elle-même est abordée et où la volonté

se forme d'en rechercher un nouvel usage. La langue ici n'est pas utilisée pour acquérir davantage de connaissances mais pour exprimer ce dont on ne sait pas comment il pourrait être compris.

DESSINER: C'est ainsi que l'école du peuple consacre aussi beaucoup d'attention à dessiner et à peindre. L'enfant est invité à raconter ce qu'il a vu ou vécu. Pour cela, il reçoit un crayon ou un pinceau. Au début, il ne dira peut-être pas assez, mais on demandera alors à l'enfant de regarder à nouveau et de parler à nouveau, éventuellement de répéter ce qu'il a déjà dit. Ce que l'enfant vit dans cet exercice c'est que peindre ou dessiner est une langue et que ce qu'il dessine, parle. On invitera aussi l'enfant à parler d'une peinture et à exprimer par exemple le sentiment qu'il ressent présent dans la peinture. Il ne s'agit pas ici d'apprendre à reconnaître ou à mentionner correctement les sentiments en question, mais de s'exercer à imaginer ce que le peintre aurait voulu faire ou dire. Il s'agit d'apprendre à deviner ce que l'autre veut dire, à admettre que l'autre aussi a quelque chose à dire et de faire l'effort de reconnaître ce potentiel chez l'autre. C'est cette langue qu'on apprend à l'école du peuple ... La langue du dessinateur qui veut être écouté.

L'ECRITURE: Freinet écrit qu'à partir d'un certain niveau de maîtrise, l'enfant développe aussi un intérêt pour le griffonnage comme une reproduction spéciale de la langue. L'enfant va maintenant aussi, copier la langue écrite en la dessinant et il montre la volonté de la reproduire. À travers cette action d'écrire, l'enfant va s'intéresser rapidement aux mots et lettres individuels et finit par se rendre compte que l'écriture est basée sur la valeur phonétique des signes et que des signes différents disent, et peuvent dire autre chose. Ainsi, l'enfant apprend à combiner des lettres, des mots, des phrases et des idées. Il découvre des relations entre les signes, les phrases et les idées et, encore bien d'autres relations. Il va se consacrer à étudier, à écouter et à apprendre à connaître des phrases prononcées. Il va s'approprier les phrases et les mots de la langue pour en faire son propre outil d'expression. On prétendra ne pas avoir acquis des connaissances, mais on prendra conscience du fait qu'on peut parler. Il s'agit d'avoir l'audace de tenter, ne pas détruite à l'école cette audace propre à l'enfant mais plutôt l'encourager.

IMPRIMER: Mais écrire, ainsi le disait Freinet, on ne le fait pas, en tout cas pas en premier lieu, parce qu'il est source de beauté. C'est différent du dessin. Écrire, on le fait en premier lieu par nécessité. Cela veut dire pour sauvegarder quelque chose, pour faire parvenir le message plus loin que ce que la voix peut porter ... plus loin que les murs de l'école. Dans ce sens, il ne s'agit pas de messages qui expliquent mais qui racontent, qui laissent découvrir ce qui peut être dit et pensé. Ce qui est écrit est de plus en plus illustré par un dessin, par une linogravure, un découpage, une photo ou un film. Le but étant de pouvoir revivre et repenser le texte, de l'assimiler comme ce qu'on a à dire. De cette manière les mots peuvent être séparés des choses auxquels ils se réfèrent. On rajoute quelque chose au mot, ce qui fait qu'il se trouve détaché de sa signification fixe. On pourrait dire que de cette manière le texte se trouve séparé du message. Le texte devient un corps qui est arraché à l'espace/à l'ordre auquel il était destiné à l'origine. Et c'est justement pour cette raison que le mot et le texte peuvent à nouveau recevoir une signification et une expressivité. La signification n'est plus fixe. Ce qui est dit n'est pas évident et demande alors de l'attention. Il s'agit d'un texte qui rend curieux et qui fait lire. Ainsi il confirme en même temps la faculté que chaque individu a de pouvoir lire et écouter (dans le sens d'enregistrer/deviner ce que quelqu'un dit). Quelqu'un qui lit un texte peut s'y reconnaître ou non. Ainsi le texte est vécu comme étant une force de vie et une inspiration et, dans l'école du peuple, il s'agit surtout d'inspirer et d'être inspiré.

Conclusion

Il est clair que nous nous trouvons aujourd'hui face à une révolution globale dans notre milieu signifiant. Actuellement, personne ne sait plus très bien quelle direction prendre dans la vie. De nouvelles technologies semblent avoir changé celle-ci complètement. Ce qui signifie que nous nous trouvons face à une manière tout à fait nouvelle de 'penser et de faire'. Il s'agit donc de s'approprier cette nouvelle manière de penser et ce, d'une telle façon qu'une vraie et nouvelle manière de vivre puisse voir le jour. L'enseignement alternatif essaie de répondre à cette question. Ce que j'ai essayé de faire dans ce texte, c'est d'y participer. J'ai essayé de me mettre dans l'esprit de Freinet et de réfléchir sur une nouvelle forme d'enseignement qui dépasserait le modèle épuisé du marché et du capital, qui au lieu de produire des gens inspirés en fait plutôt des consommateurs. J'ai essayé de dire que le défi de l'enseignement alternatif de nos jours n'est peut-être pas de produire des consommateurs, mais plutôt de tenir compte du potentiel émancipateur énorme que la nouvelle manière de penser et de faire génère. Les moyens pour y parvenir sont les nouvelles technologies elles-mêmes en tant qu'outils, c'est-à-dire, instruments qui ne servent pas essentiellement à guider l'homme vers de meilleurs résultats d'apprentissage et vers plus de rendements, mais plutôt vers des pratiques permettant l'expérimentation, étape par étape, par tâtonnement.

Bibliographie

- Cornelissen, e.a. (2006). Weg van de methode 'vrij' onderwijs. In K. Denys (Red.) Jongleren voor het leven. Een zoektocht naar de identiteit van onafhankelijke methodescholen. (Fopem)
- Decoster, T. (2006). Eerste aanzet tot een geschiedenis van het 'emancipatorisch' onderwijs in Vlaanderen (1960-2000) in cijfers en verhalen. In K. Denys (Red.) Jongleren voor het leven. Een zoektocht naar de identiteit van onafhankelijke methodescholen. (Fopem)
- Freinet, C. (1960). L'éducation du travail. (Neuchatel, Delachaux et Niestec).
- Freinet, C. (1977). Pour l'école du peuple: guide pratique. pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. (Paris, Maspero)
- Freinet, C. (1994). L'Ecole Moderne Française in Célestin Freinet, Oeuvres Pédagogiques, Edition du Seuil, Tome II)
- Freinet, C. (2010) De Moderne School. Een praktische gids voor de materiële, technische en pedagogische organisatie van de volksschool (vert. L'école Moderne Française 51977). (Nederland, De Freinetbeweging)
- Redactie Onderwijskrant (1977). Waar ouders en kinderen baas zijn in eigen school. Bedankingen. Onderwijskrant, 27
- Simons, M. en Masschelein, J. (2008). De wil tot feedback. In J. Masschelein en M. Simons (Red.). De schaduwzijde van onze welwillendheid. (Leuven, Acco)
- Vandenbroucke, F. (2006) Voordracht gehouden op de opening van de week van de methodeschool op 12 maart 2006, <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/06312-methodeschool.htm>.
- Vansieleghem, N. (2010). Gesprek als grenservaring. Een portret van filosoferen met kinderen als pedagogisch project. (Leuven, Acco)

Jeroen Tans et Luc Lemarq

Bonjour, bonjour voisin d'en bas. Bonjour Luc

nr. 25.1

J'ai facilement pu trouver ton adresse e-mail. Deux années se sont déjà écoulées depuis notre dernière rencontre, à l'occasion du colloque l'École Moderne qui avait eu lieu dans la tour de Babel. Tu t'y trouvais dans le cadre de ton travail, et tu étais donc très occupé. Quant à moi, je m'y étais rendu pour y présenter la quatrième partie de la 'bibliothèque Freinet' ¹. C'est ainsi que de telles choses se passent. Au colloque, j'avais un premier rendez-vous, un peu vague, avec Armand, pour écrire un texte dans le cadre de l'anniversaire des 25 années d'enseignement Freinet à Gand. Le sujet principal de ce texte est évidemment la correspondance, car c'est ce que j'ai longtemps pratiqué avec plusieurs groupes d'élèves gantois. Ceci m'amène à parler de notre correspondance, car elle s'est distinguée des autres. Et ce qui était alors possible, pourrait certainement mieux se faire aujourd'hui grâce aux moyens actuels de la technologie digitale. Je te propose qu'on explore ensemble ce domaine.

Pour cette exploration, il me semble utile de commencer par nous 'réorienter vers l'avenir'. 'Connais ton histoire'. Pour cela, je feuillette la biographie captivante et richement documentée de Barré ². Elle nous fournit directement une idée sur ce qu'est la correspondance scolaire :

René Daniel (de Trégunc, Bretagne) rencontre Freinet en 1925 au cours d'un congrès syndical et en octobre 1926 leurs classes commencent à échanger des copies de textes d'enfants. Dans leur enthousiasme, ils ne se contentent plus de l'échange quotidien des imprimés. En novembre, les élèves de Trégunc envoient à ceux de Bar-sur-Loup (Provence) les plans de leur classe, de l'école et du village avec, en plus, des cartes postales. Ensuite des produits locaux sont envoyés par la poste: des kakis ³, une orange sauvage ⁴, du pain de seigle, des figues séchées et des olives.

Paul de Bar doit pleurer car son correspondant lui reproche sa mauvaise écriture ⁵. Parce qu'ils s'aperçoivent des fautes d'écriture dans la correspondance reçue (c'est bête, non?), ils se rendent compte que ça pourrait aussi être le cas dans leur propre lettre. C'est évidemment ennuyeux. D'autant plus que ceci distrait de ce qui est vraiment important : le contenu. C'est remarquable de constater que ce n'est pas le maître qui fait promettre à un enfant d'écrire mieux, mais c'est son correspondant qui le pousse à le faire. La connaissance des mots, le sens de l'orthographe ainsi que la bonne présentation trouvent un contexte sensé dans la correspondance, et, si tu fais vraiment de ton mieux, il y a une grande chance que tu reçoives aussi une belle chose en retour.

Le courrier reçu donne lieu à des réactions au sein des groupes :

Pierre explique:

Pourquoi j'arrive en retard à l'école. Chaque matin je travaille à la ferme avant de venir à l'école. Ce matin j'ai donné de la paille à quinze vaches, puis j'ai broyé de l'ajonc pour mes deux chevaux et mes vaches. Ce matin mon cheval Boul m'a retardé. Je ne sais pas ce qu'il avait, il boudait, il ne tirait pas bien. Quand j'ai mangé il était huit heures.

Les enfants de Bar répondent:

Ce que nous faisons avant de venir à l'école: Joseph se lève parfois à 6 heures et demi pour allumer le feu; Jeannot se lève à 6 heures pour faire des commissions et garder ses soeurs. Bientôt nous cueillerons la fleur d'oranger, il faudra sauter du lit dès que le coq chante. Jeannot : maintenant, je commence à peser des olives pour aider mon père afin qu'il vienne plus vite souper le soir. Alexandre : hier, je suis allé avec mon père charrier du bois à la charbonnière.

Cet échange offrait l'occasion aux enfants de se rendre compte de la relativité des habitudes.

Ceux de Bar écrivent:

Quand il pleut, les escargots sortent. Nous partons avec un panier ou un petit seau pour en ramasser. Nous les faisons jeûner quelque temps dans une marmite recouverte. Notre maman les lave avec de l'eau salée et vinaigrée. Puis elle les fait cuire avec une sauce d'ail et du persil ou bien nous les mangeons avec de l'aïoli. Nous les aimons bien aussi cuits à la braise.

Les bretons réagissent immédiatement:

Vous dites que vous mangez des escargots. Trois ou quatre élèves seulement en ont goûté. Nous faisons des grimaces en lisant votre lecture : « arc'h! arc'h! Peste! », disons-nous avec des airs dégoûtés. Nous n'aimons pas les escargots, ils sont visqueux. Si on nous avait habitués à manger des escargots, nous les aurions peut-être aimés. Qu'est-ce que l'aïoli?

Ceci n'empêche pas ces enfants de manger des crustacés et de collectionner des escargots et les vendre contre cinq centimes la livre. Les petits Provençaux voient dans un film de Pathé-Baby ⁶ que le varech est vraiment récolté. (Les enfants de Trégunc se présentent d'ailleurs dans ce film, l'un après l'autre, et étant donné qu'il s'agit d'un film muet, une liste des noms nous aide à les distinguer). Une grande différence avec la vie à Bar se manifeste également dans la manière de vivre en relation avec le climat, le vent et la mer.

Albert est rentré. Il a fait son premier voyage. Il a été malade pendant six jours. La mer était houleuse. Le jeune mousse avait peur, il ne veut plus faire la pêche au thon. Nous avons entendu dire qu'il va changer de métier et qu'il sera vacher. Petit mousse, tu n'auras pas le mal de mer à garder les vaches.

On comprend avec quelle passion les enfants décrivent désormais leur milieu pour le présenter aux correspondants, avec quelle attention ils cherchent à comprendre ces amis, à la fois si proches et si différents d'eux. Toute la philosophie des échanges est là, mélange d'affectivité et de désir de découvrir. Progressivement, le simple échange d'imprimés est devenu la correspondance interscolaire.

On sent l'émotion qui se cache derrière une phrase dans le journal de Freinet : « Maintenant nous ne sommes plus seuls ! »

Dans la correspondance entre nos groupes, nous avons aussi ressenti, nous-mêmes, que la correspondance nous incite à raconter, à lire, à décrire et, c'est presque évident, à comparer et à observer de plus près. Ils décrivent quelque chose et quand les enfants se sentent concernés, leur travail s'améliore. La correspondance scolaire se base sur un des besoins essentiels des enfants, celui de vouloir s'exprimer et de ne pas seulement vouloir faire connaissance avec leurs proches mais aussi avec leurs pairs du même âge qui se trouvent plus loin, avec leurs besoins, leurs plaisirs, leurs malheurs, leurs jeux leur vie. Ces différences donnent beaucoup d'inspiration pour écrire et

injectent de nouvelles idées et du travail sensé au sein du groupe. Cela oblige les enfants à réfléchir sur leurs propres affaires et regarder plus loin que le bout du nez. C'était le cas en 1926, c'était le cas pour notre correspondance, pourquoi serait-ce différent dans la période de l'Internet, e-mail, Webcam, blogs, chatter et twitter?

Luc, et si nous entamions ensemble cette recherche? Qu'en penses-tu ? ... Je propose que nous ne nous posions qu'une seule question, à l'instar de ce que nous avons fait jadis avec la correspondance. Ainsi, j'aimerais savoir ce que tu as entrepris pour trouver des groupes de correspondance adéquats.

Cordialement et espérons à la prochaine lettre

voisin d'en haut ⁷ Jeroen

Bonjour voisin d'en haut,

Bonjour Jeroen, cher voisin d'en haut de jadis,

Cela me met mal à l'aise de reprendre contact, de fouiller dans un passé auquel on a mis fin soudainement...La correspondance, un pilier didactique au sein de la pédagogie Freinet. Soutenant, passionnant, indispensable... souvent mal compris, oublié et bafoué.

Je ne me souviens plus comment j'ai pu trouver tes coordonnées, mais c'était sans doute grâce aux réseaux d'Armand et de Luc ⁸ qui, au cours de la période du travail pionnier ici à Gand, avaient réalisé un certain nombre de choses. Ils étaient les pionniers du développement du mouvement ici à Gand. Le hasard nous lie plus qu'on aurait voulu peut-être avouer, n'est-ce pas ?

Je me souviens vaguement qu'on remplissait chaque année un petit formulaire avec les données de notre groupe comme:

- Âge et taille du groupe
- Les techniques que ton groupe maîtrise bien,
- Avec quel genre de groupe tu préfères correspondre

Former des couples de correspondance n'est vraiment plus un problème aujourd'hui pour les membres du mouvement Freinet Toute sorte de contacts sont établis à travers la réunion des directions, au sein des groupes de travail au niveau national ou pendant les séminaires des deux ou trois jours au mois de juillet et août, C'est clair que ce travail est plus que jamais facilité par l'ère digitale. Je pense que notre correspondance a fonctionné pendant environ trois ans, Est-ce que je me trompe?

Je me souviens encore très bien de la correspondance, qui a duré de longues années, avec les groupes des plus âgés du Brabant Wallon ⁹. Comme avec vous, les échanges d'un ou de plusieurs jours constituaient une partie intégrante du planning. Á l'époque, cette initiative était même financièrement soutenue par la Fondation Roi Baudouin. Et, même aujourd'hui, il semblerait qu'un soutien financier considérable soit possible avec un minimum de paperasserie.

Avec Annette, on s'occupait des classes individuelles d'immersion dont les enfants logeaient pendant une semaine chez une famille d'accueil. Un défi énorme pour les enfants mais une expérience si riche. Notre génération actuelle de politiciens y trouverait probablement toute une

source d'inspiration, une manière fantastique de mieux connaître nos "voisins d'en bas" et d'avoir une meilleure compréhension des ressemblances et des différences.

Même si à Gand et à Enschede on écrivait et parlait la même langue, celle-ci était aussi une source d'inspiration pour la réflexion sur le langage. Même les parents saisissaient cette donnée dans le journal scolaire commun qu'on rédigeait à l'époque, le soi-disant numéro miroir "Het Leven volgens Harp"¹⁰. (La vie selon Harp, note du traducteur). C'était le journal des parents et de l'équipe enseignante dans lequel un compte rendu paraissait de la "rencontre historique" entre les deux rédactions des journaux scolaires réciproques. Les ressemblances et les différences entre Gand et Enschede y étaient approfondies.

Un petit aperçu!

Les Hollandais trouvent notre 'petite' langue parfois du sud, parfois douce et gentille, parfois bizarre, parfois fautive. La plupart du temps, ils ont raison. Mais ma fille a déjà du mal à comprendre ces 'Hollandais' quand ils téléphonent de 'Bothoven'. L'inverse sera certainement aussi le cas car, même si De Harp n'est pas une école de quartier, on entend beaucoup de sons Gantois, et pas seulement chez les parents et les enfants ... si vous voyez ce que je veux dire.

| | Flamand | Hollandais | | Flamand | Hollandais |
|--------------------|-------------|---------------|-------------------|----------|--------------------|
| Plus vite | rapper | sneller | camion | camion | vrachtwagen |
| Plié | geplooid | gevouwen | crayon | stilo | potlood |
| L'un après l'autre | achtereen | achter elkaar | beau | schoon | mooi |
| Préfixe | voornummer | netnummer | réunion de classe | klasraad | klassenvergadering |
| | | | | | |
| Chouette | plezant | leuk | | | |
| Mal | ongesteld | niet lekker | | | |
| Avoir ses règles | maandstonde | ongesteld | | | |
| Pleurer | wenen | huilen | | | |

A côté des mots que les enfants trouvent marrants ou fous, la différence dans la structure de phrase est aussi remarquée.

| Flamand | Hollandais | |
|----------------------------|-------------------------|--|
| in de krant steken | in de krant zetten | mettre dans le journal |
| de verkering is af | HET is uit | la relation a pris fin |
| ga eens op uw poep zitten. | ga eens zitten | assieds-toi |
| versta ik niet | begrijp ik niet | je ne comprends pas |
| niet lopen op de trap | niet rennen op de trap | il ne faut pas marcher/courir dans les escaliers |
| werkstukken voorstellen | werkstukken presenteren | présenter des travaux |
| het is gedaan | dit is het einde | c'est fini |

Ne pas marcher dans les escaliers... comment arrivent-ils alors en haut? Á Enschede, ils voient toute sorte d'alternatives bizarres. Aussi avec l'expression 'op je poep gaan zitten' (s'asseoir sur ton cul, note du traducteur)) ils s'imaginent de belles choses (il faut savoir que le mot « poep » signifie « cul » chez les flamands et « merde » chez les hollandais, note du responsable de rédaction). Il est fantastique de parler en groupe de la structure d'une phrase et des parties d'une phrase. Selon toi, qu'est-ce qui sonne le mieux ? Pourquoi auraient-ils décidé de le dire ainsi? Peut-on faire un poème de cette manière ?

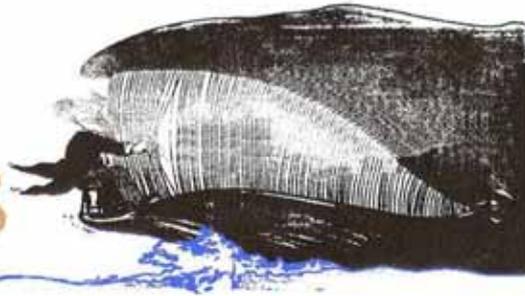
Magnifiques, ces réflexions sur la langue, n'est-ce pas? Réfléchir ensemble sur la structure de phrase, le choix des mots, et développer le sens de l'orthographe. Dans la lettre de la classe, on réservait absolument une place à ces réflexions, car cette correspondance de groupe en était en fait le vrai moteur. Le feedback sur le contenu, que vous nous avez fait parvenir et dont on parlait dans le groupe, nous incitait à prendre des initiatives dont l'effet sur la qualité était positif. La correspondance est une source de travail sensé et utile ¹¹, celui qui correspond, apprend.

De nos jours, la correspondance individuelle connaît une croissance qui se trouve intensifiée et accélérée par les possibilités que l'actuelle révolution digitale nous offre. Les évolutions techniques rendent la communication de plus en plus facile. Mais, je me demande si ceci ne contribue pas à rendre la correspondance de plus en plus courte et superficielle. lorsque je plonge un moment dans les *Viervoeters* ¹² qui ont échappé au conteneur de papier (sic), je suis étonné de voir la qualité des diverses contributions des enfants, des parents, des membres de l'équipe scolaire et des accompagnateurs.

Jeroen, est-ce que tu peux te rappeler pourquoi notre correspondance avait bien du succès à l'époque? Qu'est-ce qui fait que ça marche à un certain moment ? Et est-ce que tu retrouves ceci dans notre correspondance des années quatre-vingt- dix ?

Cordialement,
Luc

Hallo Harpoeners



Bonjour Luc !

Nr. 25.2

Chouette que tu veuilles m'accompagner dans cette recherche. Belle image, n'est-ce pas ? Le commencement 'Hallo Harpoeners' (Salut les harpons, note du traducteur), je le retrouve parmi les matériaux et annexes de notre correspondance (celui qui garde quelque chose, a quelque chose). Un en-tête, avec la combinaison de plusieurs types de lettres avec l'image bien trouvée, multiplié avec la linogravure. C'était tout un travail pour les enfants. Aujourd'hui, avec les techniques digitales, c'est beaucoup plus facile.

Tu as raison concernant le début de notre correspondance dont tu as parlé dans ta lettre. Après une correspondance intensive avec le groupe de Ronni et Miet à Louvain, je voulais du changement, j'étais à la recherche de nouveaux collègues avec des choses surprenantes, de nouveaux contacts, de réseaux et d'idées. C'était presque évident de me retrouver à Gand, car là, des choses spéciales en rapport avec Freinet ont lieu et, ce qui vient de loin est bon¹³. Chaque fois, j'essaie de trouver un groupe qui est différent du mien. Tu as déjà mentionné auparavant la différence entre le néerlandais et le flamand, moi, je pense aussi à :

Ville - village;

Grande école – petite école;

Au bord de l'eau – dans les bois;

Beaucoup d'étrangers – que des étrangers;

Beaucoup d'expérience avec une certaine technique Freinet – peu d'expérience avec cette technique.

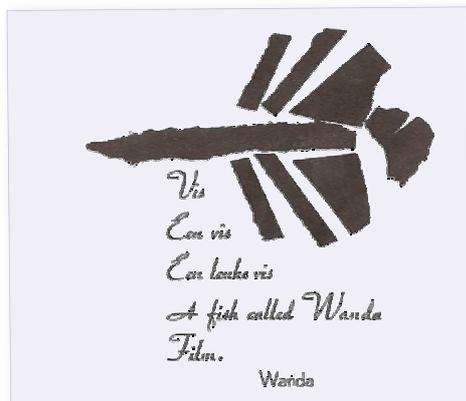
Par l'intermédiaire du service d'accompagnement pédagogique, Armand me met en contact avec toi. Après, le début est vite fait et les premières photos me rendent curieux. Le fait que les vacances mi-trimestrielles de la Toussaint ne tombent pas au même moment dans nos deux pays, facilite une rencontre. L'expérience m'a appris qu'une rencontre personnelle a un effet positif sur la correspondance. Mais, le bâtiment et les locaux dans la Bagattenstraat ont attiré mon attention. Grand temps de regarder de plus près avec la caméra en mains¹⁴. Nous arrivons juste avant la pause de midi et, en allant vers votre local, on passe devant deux grandes casseroles d'où sort une odeur spéciale. Dans la première, il y a une ratatouille indéfinissable, orange, à côté d'une autre remplie d'une substance verte. S'agit-il ici du fameux waterzooi (une soupe à base de poulet, de légumes et pommes de terre, note du traducteur) dont on parle dans la correspondance ? Du coup, je suis moins intéressé par les Kloefkes, Poepkes en Gentse mokken (des sucreries Gantoises, note du traducteur). Mon groupe à Enschede m'avait demandé d'en apporter. J'espère ne pas avoir fait une grimace et que mon regard sur les casseroles n'en a pas dit long car, juste au moment où j'essaie de trouver une bonne excuse pour échapper au repas, on nous propose d'aller manger au coin un bon repas belge. Le steak frites sauce béarnaise nous a bien plu. De retour à l'école, on croise sur les escaliers un petit de la maternelle, le pantalon presque par terre, la main droite sur la

rampe, essayant avec la main gauche de tenir son pantalon.

Je suis curieux, et je le suis à quelques mètres de distance. Voyons ce qu'il va faire! Il passe par la porte, traverse la place, toujours en essayant de tenir son pantalon. De l'autre côté de la place, il disparaît derrière toute une série de portes. C'est là où se trouvent donc les toilettes. Je n'en reviens pas de ce que je vois. Pour un enseignant des Pays-Bas, ceci est à peine pensable. Ce bâtiment n'aurait jamais obtenu l'approbation des services publics. Et après, le petit doit refaire le chemin en sens inverse, monter encore une fois les escaliers, jusqu'à ce que la maîtresse dans la classe puisse en fin refermer le bouton de son pantalon.

Ce sont ces anecdotes qu'on n'oublie pas, mais dans la correspondance, c'est évidemment surtout le contenu qui compte. Et je pense alors en premier lieu aux cabas. Un jour, le courrier de Gand est arrivé emballé dans un sac avec un texte très drôle. Ceci nous incite à aller chercher un cabas spécial dans un magasin du quartier pour renvoyer. Une chose entraîne une autre. Très rapidement, toute une série de cabas se trouvent au mur. Que c'est marrant ! Et nous faisons une enquête – Les magasins des cabas que nous avons choisi, ont-ils quelque chose en commun ? Peut-on faire à Gand la même comparaison entre les sacs et le type de magasin? - Du coup, les cabas sont le point de départ d'une discussion concernant la langue, les messages publicitaires, les phrases frappantes et la durabilité, mais aussi concernant le design, pourquoi un sac attire l'attention et un autre non. Ca devient un défi au sein du groupe d'en trouver plus avec vraiment quelque chose de marrant, de beau ou de spécial. Et évidemment, nous concevons nous-mêmes des sacs.

En ce qui concerne le contenu, je vois de nouveau beaucoup de belles choses 'simples' comme un poème de Wanda de mon groupe qui est du coup soutenu par une illustration de Harp.



Les échanges des données de nos 'stations météorologiques' ont bien sûr aussi du contenu. Les enfants notent, chaque jour de classe, des informations concernant la température, la quantité de précipitations, la pression atmosphérique, l'humidité atmosphérique et la force du vent. Les conditions de temps extrêmes rendent l'observation plus intéressante: une bonne tempête; un paquet de neige, la forte gelée. Les données collectionnées sont traitées dans des tableaux et graphiques et envoyées à Gand. Il y a beaucoup à comparer et collectionner devient plus intéressant. Á Twente, la moyenne annuelle

est 0,3 inférieure, à Gand le vent souffle généralement plus fort, et à Enschede, il y a en général plus de neige et plus de gelée. Chaque collègue voit sans doute des points de repère pour des textes libres, le calcul vivant et l'exploration de l'environnement.

Á la recherche du contenu, j'utilise naturellement le paquet de lettres de classe(s) et les journaux de classe. Ils nous donnent une idée des activités des deux groupes. Surtout votre journal concernant la visite de classe à Enschede a le plus attiré mon attention.

Ce journal me permet de m'arrêter de nouveau sur ta remarque concernant les journaux d'écoles communs ¹⁵. C'est une idée tellement évidente mais quand même spéciale:

"Le 10 mars, le château Loevestijn (au milieu du chemin entre Enschede et Gand) est témoin d'une rencontre historique entre de Harp et de Bothoven. Le château aime les belges (apprenez votre histoire). Un groupe de parents et d'enseignants à Enschede avait pris l'initiative d'organiser cette rencontre. Quelques membres de la rédaction de 'Het leven volgens Harp' (La vie selon Harp – note du traducteur) avaient accepté l'invitation avec beaucoup d'enthousiasme.

Un journal commun est né de cette rencontre et paraîtra encore avant les vacances. Ce numéro spécial mettra l'accent sur l'échange d'expériences, les réponses mutuelles à toutes sortes de questions et sur la présentation de l'école. Au cours de cette rencontre, quelques grandes différences sont apparues clairement: aux Pays-Bas, l'obligation scolaire commence un peu plus tard, ce qui fait qu'à la Bothoven, il y a beaucoup moins de petits de la maternelle; le nombre de mères qui travaillent est plus bas, ce qui fait que le problème d'accueil prend une autre dimension; leur 'Equipe' ne se trouve certainement pas dans une situation plus facile que l'équipe de Harp; mais il y a au moins deux fois plus d'espace dans leur école que dans la notre etc....

Cette première rencontre était chaleureuse. Seulement, ils étaient accompagnés de quelques enfants mais nous non; et ils avaient des cadeaux et nous non. On leur devait donc quelque chose. Avec un 'journal miroir' spécial nous pouvions déjà nous rattraper. Si tout se passe comme prévu, ce numéro paraîtra au mois de mai et on s'occupera de la production finale en ce qui concerne la mise en page, le lay-out et le travail d'imprimerie. La rédaction est en pleine préparation et le journal traitera des sujets suivants : la description de l'école, le planning de la journée scolaire, les questions des parents de Harp destinées à Bothoven et vice versa: comment Bothoven a-t-elle résolu le problème de l'espace?; Pourquoi les parents ont-ils choisi cette école? Nous espérons que cette première rencontre et ce premier journal commun soient le début d'un échange intéressant entre les deux écoles Freinet et que l'on puisse élargir notre horizon 'Harp' d'une manière enrichissante. Tu liras en tout cas plus à ce sujet au mois de mai.

Pol

Élargir son horizon, comparer, échanger des expériences et s'inspirer mutuellement avec du beau travail. Réajuster, approfondir et développer son propre enseignement. C'est de cela qu'il s'agit, aussi bien chez les enfants que chez les parents et dans notre travail. Dans nos groupes nous faisons des choses comparables, mais dans un environnement tout à fait différent. Si on est curieux, ouverts aux pratiques les uns des autres, alors l'échange trouve sa place dans la tradition de développer ensemble l'enseignement. Cela me ramène à ta question – Pourquoi notre correspondance avait-elle du succès ? – parce que en effet les correspondances ne vont pas vivre pour toujours. Eh bien, c'est une question qui demeure difficile mais je vais quand même essayer d'y répondre. Tu ne t'en souviens probablement plus, mais tu donnes toi-même, dans votre journal d'école ¹⁶, une première impulsion à ce qu'une réponse pourrait être:

“Au cours des années scolaires précédentes, des projets dans ce sens ont été créés mais après un certain temps rapidement oubliés. Maintenant, on écrit quand même chaque semaine de et à Enschede. Au début, de façon timide et à contrecœur – nous l'avions déjà essayé – mais plus tard, avec de plus en plus d'enthousiasme. Cette correspondance se trouve à la base d'un échange à tous les niveaux. Aussi bien les élèves que les enseignants; les accompagnateurs et les parents, tous trouvent cet échange d'idées passionnant, créatif et constructif.

Nous nous rendons compte que les gens d'Enschede peuvent nous apprendre beaucoup sur le plan créatif. Entre-temps, le 4ième groupe d'âge utilise plusieurs techniques qui sont arrivées chez nous des Pays-Bas. Entre-temps, nous avons aussi une collecte de vieux papier, à l'instar de Bothoven, et le groupe utilise le papier de manière plus responsable. Nous attendons avec beaucoup d'impatience les souhaits des deux petits groupes qui viennent à Gand au mois d'avril. C'est que nous voulons préparer de manière optimale leur visite à Gand et leur faire connaître Gand dans tous ses aspects. Notre visite de 3 jours à Enschede avec le groupe doit être l'apogée de toutes les réalisations'. »

Pour un échange à plusieurs niveaux, la correspondance doit naturellement d'abord être mise en route. Les enfants doivent apprendre à identifier ce qui marche bien et ce qui marche moins bien. Et pour cela, nous avons tous les deux, investi beaucoup de temps et d'énergie. Dès le début, la correspondance a été prise au sérieux dans les deux groupes. Nous apercevons les possibilités et n'avons pas peur des nouvelles idées. Nous arrivons avec le groupe à traduire en travail le courrier qui arrive et nous donnons libre espace au hasard, car il nous livre régulièrement du travail magnifique.

De surcroît, je pense que nous avons tous les deux assez de désobéissance civile et un peu de légèreté de jeunesse. Chez nous, la correspondance ne contrecarre pas, comme chez Le Bohec¹⁷, la libre recherche et la production de travaux, elle est un des moteurs de tout ce qui se passe, comme tu écris dans ta lettre. Elle devient une partie structurelle du travail sensé au sein du groupe et non pas quelque chose d'extra qui doit être fait en plus. Un facteur aussi important est sans doute l'enthousiasme des deux enseignants des deux groupes.

Comme ça, ça va, n'existe pas pour moi

Jopie Huisman, peintre 1922 - 2000

Ça colle entre nous !

Nous sommes régulièrement en contact et faisons du brainstorming concernant différentes possibilités. Nous parlons de notre enseignement. Ceci a un effet d'invitation et ajoute quelque chose à 'la solitude pédagogique de l'enseignant', chacun avec son propre groupe.

Mais je pense de nouveau que, de nos jours avec skype, Webcam, chatter et twitter, la communication aurait pu être ENCORE meilleure. Des blogs, des fora, des réseaux sociaux comme Hyves, Facebook, LinkedIn et des services comme Twitter ne sont pas pour rien de plus en plus cités comme des médias sociaux. Dans ces médias, il s'agit souvent de l'interaction. C'est là où il doit y avoir des possibilités pour une correspondance de classe(s). Ceci peut aussi soulager la 'solitude de l'enseignant'. Qui crée un social media community autour de la correspondance scolaire? Mais, tu dois savoir comment utiliser ces médias et c'est là où se situe de nouveau la part du maître. Cette part semble être incontestable, et il est peut-être utile, Luc, que tu analyses ce point d'un peu plus près?

Bonjour à tes collègues!

Voisin d'en haut Jeroen

Bonjour Voisin d'en haut Jeroen!

Il est sans doute vrai que l'ère digitale est favorable à la correspondance et qu'elle peut certainement faciliter la communication. Savoir si ces possibilités sont assez utilisées de nos jours, devrait être analysé. Le sujet me semble en tout cas intéressant.

Souvent, on ne te rend pas la vie facile en tant qu'école ou enseignant, et ceci n'est pas nécessaire non plus! Se demander continuellement si ce qu'on fait est bien, exige plus d'énergie que l'utilisation aveugle de méthodes toutes faites et qui bénéficient d'un certain label de qualité. Je ne sais pas vraiment si la désobéissance civile dans ce cas offre une compensation. Être convaincu de ce que tu fais et y croire, aide certainement. C'est cette conviction dont nous avons besoin pour nous préserver de planifier une technique imposée, non intégrée.

Créer des conditions idéales est certainement un must afin de rendre la correspondance soutenue et passionnante. Dans beaucoup de groupes, on ne se rend vraiment compte de l'importance du rôle de l'enseignant que lorsque ce dernier est absent pendant une assez longue période. Quelques élèves vont sans doute tirer la sonnette d'alarme, mais dans la pratique, il est clair, que les groupes ont plus de mal à maintenir une correspondance de qualité. L'expérience nous montre qu'il n'est pas souhaitable de sous-estimer la part du maître même lorsque le groupe a acquis un certain niveau d'autonomie. C'est toujours un défi et cela exige la connaissance nécessaire pour réussir à rehausser la correspondance à un autre niveau que celui de twitter avec son maximum de 140 caractères. Les enfants veulent réagir de plus en plus vite et communiquent avec empressement, ceci est une caractéristique de notre société actuelle.

L'enseignant en tient compte et fait en sorte qu'ils y ait assez de possibilités pour découvrir et expérimenter. L'évolution des enfants ne dépend pas seulement du matériel (combien d'ordinateurs le groupe a-t-il à sa disposition?) et des techniques, mais aussi du temps prévu dans l'horaire de la semaine. Comme pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par la manière naturelle, il n'y a pas beaucoup d'obligations. Les enfants doivent surtout être encouragés et soutenus dans tout le processus d'écrire. L'enseignant cherche continuellement des situations où les enfants peuvent s'entraider. Cela te paraît peut-être encore trop général. Dans ce contexte, j'ai trouvé au cours de ma recherche sur " La part du Maître" la liste suivante :

L'oeil du maître...

Après l'introduction dans le groupe, je veille à ce que la correspondance soit mise en route, et comme les enfants, je collectionne, j'écris, je donne des conseils ou je fournis des idées. Après un certain temps, j'interviens moins. Je veux surtout encourager et soutenir les enfants et je cherche les situations où les enfants s'entraident. Qu'est-ce que je fais alors:

- Je fais attention à ce que chaque semaine une enveloppe remplie ou un paquet parte. Freinet parle d'une correspondance journalière. Je n'ai jamais su le faire. Seulement à l'arrivée du mail, on intensifie le nombre de messages à envoyer. Un beau texte, on peut l'envoyer directement par e-mail, le journal électronique est envoyé par e-mail tous les jours dès qu'il est terminé, lorsqu'il n'est pas déjà à ouvrir sur ton blog par les correspondants.
- Si le courrier reçu est ouvert dans la réunion de classe, je fais très attention aux possibilités.
 - o Qui comprend ce qu'ils écrivent? Expliquez; Comment c'est fait chez nous?
 - o Qui veut et peut répondre clairement à cette question?
- J'incite à écrire une réponse et je note les engagements dans la farde de la classe, pour que les élèves responsables puissent contrôler si tout a été fait.
- Au début, j'aide les élèves à réagir au contenu du courrier reçu. Je contrôle si on a bien répondu à toutes les questions, je m'assure que les courriers ne se croisent pas.
- Ecrire une lettre de classe est vraiment un événement de tout le groupe. Sûrement au début, je

projette les premières versions de ces lettres au tableau électronique et, avec le groupe, on en fait des discussions de groupe avant de les envoyer. Ceci me donne la possibilité d'attirer l'attention sur des conventions et des habiletés pour la correspondance. Une lettre à ton petit ami a un autre ton que par exemple une lettre à la commune et, dans une histoire, tu utilises d'autres mots et d'autres tournures de phrases que dans une explication. On se parle en belles phrases claires et variées et on choisit soigneusement certains mots; Comme on écrit un message léger, précis et contagieux. Du coup, la langue a une propre dynamique. Parler d'une bonne orthographe et ponctuation, ça vient tout seul lors des adaptations.

Une lettre de classe est une lettre hebdomadaire d'un groupe à un autre. Les sujets de cette lettre sont fixés dans la réunion de classe. Il s'agit des choses qui touchent toute la classe ou une grande partie de la classe. Ils décrivent un événement, il s'agit de nouvelles connaissances et découvertes qui les enthousiasment.

Les élèves responsables vont ensuite se mettre devant un écran et cherchent les bonnes formulations. Ils veulent montrer ce dont ils sont capables, ce dont ils sont fiers et ce qu'ils découvrent et vivent ensemble. Les enfants sentent que la lettre de groupe donne plus de poids à un message. Ces lettres de classe(s) donnent une bonne image de la vie et des points d'intérêts des deux groupes. Le concept est lu dans le groupe et on donne du commentaire concernant le contenu, une phrase moins bonne ou la manière d'écrire. Chaque lettre se termine toujours avec quelques questions: Pourquoi organisez-vous une fois par semaine une réunion de classe(s);

- Est-ce que des vélos se cassent aussi chez vous à l'école?;
- Est-ce que vous savez d'où vient le nom Bagatten?

Finalement, les responsables terminent la lettre et s'occupent de l'imprimer en format A3 (A4 agrandi à A3) et des illustrations. C'est utile de relire ce premier exemplaire imprimé pour l'orthographe avant qu'un petit groupe ne commence à l'illustrer.

La lettre de classe(s), est avec une enveloppe décorée, la carte de visite du groupe. Avec des ciseaux et du papier coloré, de la craie, l'écoline et une boîte à pression on peut déjà réaliser quelque chose. Une enveloppe A4 passe facilement dans la plupart des imprimantes.

- Je reste aussi co-responsable du résultat. Si j'estime que quelque chose ne peut pas être envoyé, j'en discute dans la réunion ou avec un élève. Dès que j'entends ou lis des prises de bec, des remarques racistes ou un langage que je n'apprécie pas, j'en parle ouvertement avec le groupe. Il s'agit d'une étiquette d'écriture, de respect, de normes et de valeurs. .
- Aussi avec la correspondance individuelle des enfants, je fais attention à ce qu'une certaine fréquence soit maintenue. C'est une grande déception si certains camarades de classe reçoivent chaque fois une réponse et d'autres pas.
- Si un élève ne sait pas très bien quoi écrire, je parle avec lui des choses qu'il est en train de faire, à l'école et après l'école. Souvent, c'est juste le petit coup de pouce dont il a besoin.
- Parfois, je demande à un élève de lire une belle lettre ou un beau mail dans la réunion. Avec le groupe, je fais attention à la profondeur et à la variation. Au cours de la réunion de classe, nous avons des moments de réflexion, nous faisons aussi attention aux imprécisions, aux illustrations et à l'humour. Le groupe envoie des choses qui ont l'air bien et veille à la diversité, le moteur interne qui doit continuer à tourner et, le changement de corbillon fait trouver le pain bon. Si je remarque que la rédaction devient trop monotone, j'en discute avec le groupe. Ensemble on voit comment on peut réaliser des changements.
- Avec certains élèves, je suis exigeant, surtout quand ils manquent un peu d'autocritique, avec d'autres, je demande des lettres soignées (en ce qui concerne la structure, le langage et la mise en page). Ils doivent développer une attitude de base de vouloir stimuler le plaisir de lire chez

les correspondants de l'autre côté et alors on fait de son mieux pour y arriver.

- Avec les élèves qui ont des difficultés d'ordre orthographique, je conviens de faire lire la première version de leur lettre à moi ou à un camarade de classe. Puisque cette lettre sort de l'école et peut arriver n'importe où, nous voulons qu'ils comprennent le contenu de notre lettre et que notre lettre leur parle. Parcourir avec un enfant une lettre peut être très productif. Si les enfants ne le veulent pas, en général, je respecte leur vie privée.
- Si un élève me montre son travail avec fierté, je dis souvent: Oh, que c'est beau! on pourrait mettre un exemplaire dans le casier pour les correspondants, non ?
- Afin de trouver des correspondances individuelles, je vois quels élèves peuvent être mis en couple. Je connais mes élèves et si un mail concernant un certain sujet arrive, je le donne à un élève bien précis. Parfois, je demande à un collègue d'une autre école, s'il y a à l'école pour un certain élève un élève du même âge qui aime bien écrire et qui aimerait correspondre.
- Dans la farde de la classe, j'ai mis un onglet avec une page remplie de toute une série de données sur la correspondance: adresses, numéros de téléphone, les adresses e-mail, une liste des élèves, qui correspond avec qui. Il y a aussi une pochette avec des adresses sur autocollants qui sont souvent utilisées.
- Si nécessaire, j'aide les deux enfants responsables de la correspondance.
- Je veille à ce que la correspondance ne soit envoyée qu'après l'approbation du groupe.

Avec un peu de créativité, ceci peut être lu comme une grille de lecture. Elle n'est pas limitative et peut évidemment être élargie.

Maintenant, nous avons une idée de ce que l'enseignant peut faire, mais les enfants que font-ils ? Tu as sans doute encore des fichiers concernant l'organisation de la correspondance de ton propre groupe.

Salut, à la prochaine lettre

Voisin d'en bas Luc

Merci pour ta réaction rapide. Tu suggères d'investiguer comment les possibilités de l'ère digitale peuvent être utilisées dans la correspondance scolaire. Selon moi, cela serait bien pour cet article, et j'ai le temps de le faire. Avec la contribution des collègues, on pourra certainement se faire une meilleure idée des dernières évolutions et possibilités.

Eh oui, j'ai assez sur mon ordinateur, donc je peux me mettre au travail concernant ta question sur la part des enfants. Voilà la facilité des médias modernes.

Yes they can!.

Après l'accord avec un collègue sur l'intensité de la correspondance, une première lettre suit. Mon groupe se présente : ils écrivent des histoires sur le groupe et l'école; ils font des photos, films et/ou dessins. Avant de fermer le paquet, quelques enfants s'occupent de la décoration. La correspondance est dans notre groupe un des services de la classe. Chaque semaine deux (autres) élèves en sont responsables:

- Ils écrivent la première version de la lettre de classe; ils contrôlent ce qui part, encouragent leurs camarades à terminer leur correspondance; ils demandent aux enfants, qui peuvent bien le faire, de décorer le paquet ...

- Les enfants pèsent le paquet et pour l'affranchissement, ils cherchent sur Internet la liste des tarifs de poste. Combien on doit y coller (ils surveillent les timbres spéciaux pour des collectionneurs à Gand). Dans l'armoire de calcul, il y a un pèse-lettre et pour les paquets plus lourds, la balance de cuisine est très utile. Après une première estimation, on décide lequel des deux instruments va être utilisé. Le paquet est toujours pesé avant d'être fermé et parfois on met quelque chose de côté pour la semaine prochaine, car il y a justement un peu trop de poids pour les limites des tarifs de poste. Comme l'envoi des paquets est payé avec l'argent de la caisse de classe¹⁸, les élèves ont vite compris qu'il faut gérer ceci soigneusement. Ils pensent aux destinations, aux levées, aux agences postales, au tri, au transport et à la distribution. Où est-ce qu'il faut mettre l'adresse? Et puis, ça part. On envoie un e-mail pour informer le correspondant qu'un paquet est en route. À côté du trafic e-mail de plus en plus intense (des fichiers de plus en plus grands sont envoyés), les sites web et blogs, l'échange hebdomadaire de paquets est toujours un événement spécial. C'est plus tangible qu'ouvrir un fichier sur ordinateur.

Ils se rendent compte du temps que le transport d'un paquet peut prendre et des différences qu'il peut y avoir.

Lorsqu'un courrier arrive, le groupe s'excite. Ce qui est logique ! Recevoir ensemble avec la classe et regarder ensemble ce qu'il y a dans le paquet est un moment dont les enfants se réjouissent énormément et qu'ils aiment beaucoup.

- Quelle enveloppe épaisse et belle ! Puis-je l'ouvrir ?

Dans la première réunion de classe on ouvre prudemment le paquet, car l'emballage peut souvent être réutilisé. Les enfants responsables de la correspondance présentent le plus possible eux-mêmes le contenu.

- Qu'est-ce qu'ils dessinent bien là!
- On lit la lettre d'abord devant tout le groupe ?

Ils commencent à lire la lettre de classe. Et puis... reconnaissance et étonnement. Dans les deux cas il y a souvent des conversations animées. Vélos cassés et sans lumière ? Ils le reconnaissent mais, fermer la porte principale de l'école à clé pendant la journée (contre le vol), ils le trouvent ici inimaginable. Chez nous, ils laissent sécher les vêtements de pluie dehors, dans l'abri des vélos. La correspondance permet de sortir du cadre de la classe. Ceci te donne la possibilité de raconter aux autres ce que tu as appris, l'autre groupe sert de caisse de résonance. Les élèves sont confrontés à d'autres expériences D'autres modes de vie.

Du coup, les élèves voient les choses de tous les jours d'une autre manière. Avec la correspondance, les élèves apprennent à prendre du recul par rapport à leur propre environnement d'apprentissage. La correspondance aide à voir sa propre réalité comme une des réalités possibles. Très utile, dans la situation politique actuelle en Belgique et aux Pays-Bas!

'Nous avons été chez Bert Jan dans la grande étable à logettes et en passant, nous avons décrit cette visite dans notre lettre. Cela demande un peu d'explication : comment décrire une grande étable à logettes avec 2 robots à lait. Et si ça n'entre vraiment pas dans une lettre, ça peut être le début d'un travail ou d'un film spécialement pour les correspondants. À Gand, ils veulent une explication sur dodgeball et un kart . Surprenant qu'ils ne le connaissent pas.'

Vivre d'autres normes et opinions a un effet positif. Il y a beaucoup de choses autour de nous qu'on voit sans vraiment y prêter attention. Cela les force à réfléchir sur leur propre situation, à faire plus de recherches et à exprimer le tout en mots en en images. Les enfants deviennent alors plus conscients de leur propre environnement de vie et dans cet environnement, il y a beaucoup de possibilités de recherche.

Dans leur lettre de classe(s) reçue après les vacances, les correspondants nous demandent de chercher d'où viennent (de quels pays) les pièces d'euro qui se trouvent dans les porte-monnaies de nos parents. Ils essayeront aussi de faire la même chose et puis nous pourrons comparer les résultats.

Les enfants essaient de mettre ce qui les préoccupe clairement sur papier. Lorsqu'ils racontent quelque chose dans le groupe, ils peuvent encore expliquer un peu, mais ce qu'ils écrivent doit être assez clair pour les correspondants, il s'agit chaque fois de formuler et de reformuler dans une situation intéressante de communication. Ils sont encouragés à se mettre dans la peau des autres. Les élèves vivent alors le langage écrit différemment que le langage parlé. La correspondance nous clarifie également la possibilité de surmonter la distance par le langage écrit. C'est encourageant de savoir que quelque part dans une autre école tes textes sont lus et que ton travail se trouve accroché au mur.

Nous avons un tiroir où nous regroupons toujours le matériel destiné au groupe de correspondance, car réagir, nous allons le faire et nous allons en tout cas répondre aux différentes questions. Lors de la discussion au sujet du courrier reçu, nous convenons qui va faire quoi. Dans le courant de la semaine les enfants mettent toujours leur propre travail dans ce tiroir:

Des textes (imprimés, tapés à la machine, copiés ou écrits); le dernier journal de classe(s), le dernier journal d'école; un CD qu'ils ont enregistré ou chanté eux-mêmes; la peau d'un serpent; des mauvaises herbes ou graines bizarres du jardin de l'école; un produit typique de la région; un pot de

confiture de baies de sureau fait maison; une clé USB avec des fichiers électroniques; des résultats de recherches ; des dessins ; un film fait maison; une boîte avec des chrysalides de papillons; les documents de travaux ou les fichiers électroniques les concernant ; le travail créatif ou des photos de ce travail; une recherche sur les hobbies.

Dès que le courrier est ouvert, lu et traité, les responsables distribuent les lettres, posent le travail et/ou l'accrochent. Dans notre groupe, il y a une place fixe prévue pour cela sur un des panneaux pour affichage. Là, la lettre de classe(s) occupe une place claire. Pour faire de la place, ils déplacent le matériel accroché à une farde (noire, jaune, rouge) dans le coin de lecture. Les élèves qui le souhaitent, peuvent relire le tout tranquillement et parfois, les parents lisent aussi avec les élèves.

À côté de la correspondance de groupe, certains de nos élèves consacrent pas mal de temps à correspondre par e-mails avec des enfants du même âge de différentes écoles. Ils trouvent ces enfants sur des sites web des écoles, via Hyves ou via des sites qui concernent par exemple un loisir ou un journal pour les jeunes. Nynke, de mon groupe, trouve ainsi chez Bieb 2000 ¹⁹ un e-mail d'une Nynke de Kuinre. C'est chouette. Essayons tout de suite. Toutes les deux semblent aimer l'écriture et les écrivains, mais très vite, ça n'a plus rien à voir avec des livres. Les vrais 'écrivains' du groupe saisissent leur chance et les correspondances réussies sont une inspiration pour les camarades du groupe. Au début, ces échanges d'e-mails sont parfois lus dans la réunion de classe, mais avec le temps, nous nous trouvons, le groupe et moi-même, de plus en plus exclus de cet échange. À première vue, la correspondance individuelle semble simple, mais en réalité, ce n'est pas si évident que ça. Pour cet échange de mails', les mêmes repères que ceux de la correspondance de groupe semblent être utiles :

- Le mieux, c'est d'écrire (de répondre) vite et de manière régulière. Il y a des écoles avec lesquelles la correspondance se déroule très bien, il y en a d'autres avec lesquelles ça n'aboutit chaque fois à rien. Les élèves des deux côtés doivent pouvoir envoyer facilement des mails. Mes élèves ont rapidement découvert ce qui marche bien.
- Actuellement encore, je veille à ce qu'ils réagissent à leurs mails réciproques et à ce qu'ils ne commencent pas à écrire sur des sujets différents non abordés par ces mails. Lorsque je m'aperçois qu'ils m'impliquent moins - ou le groupe- dans leur correspondance, je comprends que je dois respecter leur vie privée. Je relis moins souvent leurs mails et espère qu'ils fassent suffisamment attention à la présentation et à l'orthographe ;
- Il est parfois utile et c'est toujours chouette de relire les anciens mails. Prévois une farde pour les élèves où ils peuvent ranger tout ce qu'ils écrivent et reçoivent (ça peut aussi être un dossier digital) ;
- Il est important que les élèves puissent envoyer rapidement une réponse par mail (en tout cas dans les quelques jours qui suivent) ;
- Des mails qui commencent avec 'je suis'... et 'j'ai'... et 'qui veut correspondre avec moi' aboutissent presque toujours à rien. Après quelques tentatives, ils n'ont plus beaucoup à se raconter. lorsque les élèves ont un point en commun, ils aboutissent à un meilleur début. Ceci a plus de chances de bien évoluer.

Je veille à ce que les élèves exécutent principalement eux-mêmes les tâches de la correspondance. Ils sont souvent capables de faire plus que ce que nous pensons. Et les enfants font beaucoup de choses. En écrivant et en envoyant des mails, ils explorent leur monde. Lire et écrire, ils les développent en les pratiquant. Surtout parce que ça se passe dans un environnement d'apprentissage où les textes sont discutés et où les enfants réfléchissent ensemble sur le contenu, la structure de la phrase, le choix des mots et où on travaille la conscience de l'orthographe. La correspondance est une source de travail sensé et significatif. Je veux encore une fois insister sur une chose: celui

qui correspond, apprend.

Luc, d'après moi, ça suffit pour cette fois-ci. Je me mets au travail concernant ma petite recherche. Peut-être pourras-tu regrouper davantage de conseils pratiques. Après, on pourra faire le point ensemble, et extrapoler de cette correspondance et de cette recherche quelques recommandations utiles.

À la prochaine lettre

Voisin d'en haut Jeroen
Cher Jeroen,

À travers notre échange de lettres, nous avons sans doute pu identifier et clarifier les grands avantages qu'une correspondance bien développée peut offrir à un groupe. Je suis donc curieux de savoir quel sera le résultat de ta recherche et impatient de lire l'analyse, les conclusions et les recommandations s'y rapportant. De quelle manière la révolution digitale est-elle un levier pour la correspondance entre les classes Freinet ? Comment a-t-elle évolué au cours de la dernière décennie?

Pour terminer, j'ai, moi-même, encore quelques conseils pratiques pour l'optimisation de la correspondance scolaire.

Trucs et astuces!

- Envoie chaque fois quelque chose de beau et fais attention à la variation pour que chaque fois d'autres enfants puissent montrer leurs points forts.
- Evite des paquets trop remplis, ça a souvent un effet étourdissant. Le groupe qui les reçoit se sent alors obligé de faire en retour au moins aussi bien et d'envoyer au moins autant. En plus, c'est à un coup dur pour la caisse de classe, puisque le groupe a encore autres choses à prévoir dans son budget.
- Il est utile d'avertir que le courrier est arrivé et que la réponse est en préparation.
- Garde sur ton PC un fichier où tu gardes les différents contenus de la correspondance de classe. Ceci évite la répétition et te permet de toujours avoir une vue sur l'ensemble.
- Pour l'enseignant débutant, il est conseillé de consulter à l'avance le courrier reçu. Alors, il peut réfléchir sur des réactions et activités qui sont possibles. Un brainstorming à ce sujet avec les collègues est toujours source d'inspiration.
- Les deux enseignants responsables des classes de correspondance se contactent régulièrement pour éclaircir le courrier, pour poser des questions, pour expliquer le but, et pour discuter des possibilités didactiques.
- Demande aux élèves de téléphoner aux correspondants si le courrier prend beaucoup trop de temps pour arriver.
- Donne une liste des jours de vacances scolaires au collègue correspondant car ces jours ne sont pas toujours les mêmes dans toutes les écoles ou pays. Envoie le dernier jour avant les vacances encore un agréable message court.
- La correspondance avec un groupe d'une autre région, un autre pays, avec une autre langue ou dialecte, se trouve enrichie, si on envoie régulièrement une clé usb contenant des fichiers électroniques. Des fichiers contenant des films d'enfants qui racontent, lisent leurs propres textes ou chantent un air local, ont toujours du succès.

- Une enveloppe solide peut évidemment être utilisée plusieurs fois et chaque fois on peut continuer à travailler à sa décoration.
- Décide en équipe qui va avertir le groupe de correspondance en cas d'absence temporaire d'un enseignant.
- Fais une fois par an une évaluation de la correspondance réalisée. Ceci sera un support pour toi au cours des années suivantes et également pour tes collègues qui pourront l'utiliser. Lorsque tu voudras écrire un article, tu auras ainsi assez de matériel à ta disposition.

On dirait le conseil en or de la tante Kaat !

A bientôt!

Voisin d'en bas Luc

(Traduction de ce texte de Nina par le responsable de rédaction: « *Et je réalise alors que je ne vais probablement plus jamais les revoir. Ceci me donne un sentiment bizarre et douloureux. Nina* »

*Dan beseft ik dat ik ze waarschijnlijk nooit meer zal zien.
Dat vind ik een raar en pijnlijk gevoel. Nina*

Chers voisins et chères voisines,
Bonjour collègues

Gand, novembre 2010

Grâce à cette correspondance, vous connaissez maintenant une partie de notre histoire et donc aussi, une partie de l'histoire de Freinet à Gand. Il s'agit d'une expérience au sein de nos groupes d'âge de 9 à 11 ans qui montre la diversité et la dynamique de l'échange en tant que moyen bien adapté pour l'enrichissement, l'approfondissement et l'organisation des savoirs.

La correspondance fonctionne également très bien dans les classes des plus petits. Dans leur processus d'apprentissage de la lecture par la méthode naturelle, elle constitue sûrement une technique fantastique ²⁰. Ecrire chaque semaine une lettre sur un tableau digital, avec l'ensemble du groupe, y (re)connaître des lettres; déchiffrer la lettre reçue de son ami de correspondance; rimer avec les mots (fous) de la lettre reçue de classe de correspondance; utiliser ces mots dans l'atelier de lecture et d'écriture en les tamponnant, dessinant et tapant à la machine; s'entraider lors du tamponnage d'une bonne phrase au dessous d'un dessin de son ami(e) de correspondance.

Les réponses de notre petite recherche montrent que la correspondance peut aussi être utilisée de différentes manières avec les petits, du moment qu'elle leur donne un sentiment naturel et qu'elle soit associée à leur environnement: un 'livre de liaison' en tant que moyen de correspondance avec une école du voisinage, est plus souvent mentionné dans les formulaires d'enquête, et a toujours un effet motivant. 'Ce livre est chaque fois gardé et regardé par chaque groupe, et devient lentement et sûrement de plus en plus épais'. Entretenir un blog est accessible pour les petits. 'Nous visitons notre blog et celui de nos correspondants, et moi, je gère le tout'. 'Les petits prennent régulièrement eux-mêmes des photos pour les mettre sur le blog' Plusieurs groupes prenant part à notre petite recherche correspondent avec une tante, avec un grand-père ou grand-mère, parce qu'ils le trouvent plus fonctionnel. D'après nous, ceci est quand même structurellement différent de la correspondance avec un groupe de pairs du même âge qui donnent un feedback sur le contenu et incitent à des actions qualitatives, actions qui contribuent à guider le travail au sein du groupe.

Regardons notre petite enquête de plus près. Le but était de faire en sorte que toutes les écoles Freinet en Flandres et aux Pays-Bas ainsi que le plus grand nombre possible d'enseignants reçoivent directement ou via le directeur cette petite enquête de façon digitale dans leur boîte e-mails. L'enquête a été remplie 134 fois. À vous de déterminer si ceci est beaucoup ou plutôt peu. Quarante-trois groupes d'élèves ont mené la correspondance l'année scolaire précédente. Quinze d'entre eux utilisent un blog dans la correspondance, six autres utilisent skype et dans quatre autres groupes une Webcam est utilisée pour la correspondance. Il est intéressant de constater que certaines écoles utilisent parfaitement ces médias pour communiquer par exemple avec un camarade de classe hospitalisé, mais ne les utilisent pas pour la correspondance de classe(s). On s'est longtemps étonné de la lenteur particulière qui a caractérisé l'introduction des ordinateurs dans l'enseignement ²¹. Maintenant, on est de nouveau étonné par le petit nombre de collègues qui intègrent les nouveaux médias dans leur travail.

Freinet aurait probablement été étonné face à ces résultats. S'il y avait un seul maître qui s'était attelé à intégrer les nouvelles évolutions dans ses propres techniques d'enseignement, c'était bien lui. Déjà dans les années vingt et trente, Freinet et ses camarades utilisaient déjà les techniques audiovisuelles dans leurs groupes: film, radio et gramophone; l'introduction de la presse (1924) fait partie de cette liste. Pendant les stages de ICEM, il y a des ateliers photo pour mettre les enseignants au fait de la photographie avec enfants. En 1953 des travailleurs Freinet créèrent le magnétophone-électrophone Parisonor avec lequel on pouvait aussi bien tourner un disque qu'enregistrer et écouter des cassettes. Au début des années soixante, Freinet jouait avec des

rubans et une boîte à instructions pour l'instruction programmée et en 2010, il expérimenterait sans doute le 'media social' dans la correspondance.

Des recherches ont montré que les enfants créent de nouveaux genres de langage et de conventions lorsqu'ils communiquent via sms, MSN et hyves ²². Actuellement, les effets spéciaux des blogs sur, par exemple l'enseignement des langues, n'ont pas encore été suffisamment bien étudiés. Les collègues et les chercheurs sont d'avis qu'un blog a tout pour être un bon outil de support d'apprentissage dans l'enseignement des langues et de l'exploration de l'environnement ²³. Et ce n'est sûrement pas la seule raison pour laquelle c'est le média le plus utilisé de notre enquête, il peut également être facilement relié à nos journaux. Écrire et lire ne semblent pas être un problème avec les blogs mais réagir... LA critique principale est qu'un blog est souvent un 'egotrip', parce qu'il y a rarement de réactions. Les enseignants Freinet ont pourtant des outils en mains leur permettant de l'organiser. Un blog est rapide et direct et celui qui arrive à toucher des bons sujets et qui arrive à le faire d'une manière spéciale (avec beaucoup de variations de ses propres textes, photos, films, imprimés bien scannés et autres illustrations; une chanson ; des travaux; des présentations; des recettes réussies), peut en plus compter sur un blog fréquemment visité avec un nombre de réactions dépassant la moyenne.

Deux résultats de notre enquête sont également à mentionner : l'utilisation d'un blog commun par un groupe constitué à la fois de néerlandophones et de francophones, et l'utilisation des Webcams dans l'apprentissage du français (comme langue étrangère, note du responsable de rédaction). Chaque semaine, des enfants wallons aident leurs camarades flamands de correspondance pour la construction de meilleures phrases en français et pour une meilleure prononciation du français.

Des pédagogues comme Freinet et Petersen voulaient donner la parole aux enfants pour pouvoir ainsi ensemble acquérir des connaissances et les partager, mais aussi pour pouvoir chercher de belles formes d'expression de ce qu'on pense, sait, sent et veut dire. Et tout ceci de préférence partout dans le monde ... eh bien, qu'attendez-vous encore ? ... des outils digitaux en abondance. On peut encore expérimenter un peu plus, on peut être un peu plus créatif. ²⁴

Il n'y a donc pas encore de révolution digitale dans l'enseignement Freinet, mais nous avons trouvé des groupes où les enfants explorent le digital dans leur correspondance de classe au moyen du tâtonnement expérimental. Ce n'est parfois qu'un début, mais il est clair que l'information change ; elle arrive plus vite et avec plus d'images. Il y a de nouvelles perspectives pour les collègues. Les médias sociaux fournissent de nouveaux objectifs et de nouvelles possibilités. Un avenir prometteur, surtout si l'on tient compte des mêmes repères et conseils qui, depuis des dizaines d'années, ont rendu effective la correspondance de groupe. Ceci rend passionnant le métier de l'enseignant. Trouver de nouveaux chemins, c'est quelque chose pour la génération actuelle de collègues. Pour se faire on aura certainement besoin, encore une fois, d'un peu de légèreté. Qui sont les voisins qui vont écrire un nouveau chapitre sur la correspondance scolaire? Ou bien, est-ce que cela se fera via un community concernant la correspondance ? Il ne faudra certainement pas attendre 25 ans

Celui qui attend que
L'inspiration guide sa plume,
devient rarement écrivain.

Luc Lemarcq et Jeroen Tans

- 1 C. FREINET, De Moderne School, un guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école du peuple. Valthe 2009
- 2 M. BARRÉ. C. Freinet, een pedagoog voor onze tijd. La bibliothèque Freinet, Valthe 2006.
- 3 Fruit exotique au goût d'abricot.
- 4 Bar sur Loup est aussi dénommé 'la cité des orangers'
- 5 Nous pouvons en déduire que les enfants ont aussi une correspondance personnelle dans une autre classe. Ce qui est plus généralement utilisé dans les correspondances scolaires.
- 6 La Pathé-Baby est une petite caméra solide pour amateurs des années vingt. La coopération constitue six groupes géographiquement organisés, dont chacun dispose d'une caméra qui circule, pour que tous les groupes soient capables d'enregistrer et de montrer les aspects les plus intéressants de leur région.
- 7 Lorsque nos correspondants du Appeltuin de Louvain avaient utilisé la première fois 'Hallo bovenburen' (Halo voisins d'en haut) pour commencer une lettre de classe(s), une tradition tenace est née de voisins d'en haut et voisin d'en bas dans le début et la signature.
- 8 Armand De Meyer et Luc Heyerick les directeurs à l'époque du Centre Pédagogique à Gand et les pionniers du mouvement à Gand et dans les environs.
- 9 Ecole des Bruyères de Louvain-La-Neuve et Clair Vivre de Evere
- 10 Het leven volgens Harp » ; deuxième édition numéro 7 ... " de Harp est-elle l'image inverse de la Bothoven?"
- 11 Ceci est aussi le titre du deuxième livre de la série : Wie correspondeert die leert! De Freinetbeweging, Valthe, november 2001
- 12 De Viervoeter, journal scolaire commun des écoles Freinet à Gand.
- 13 D'ailleurs, que veut dire loin ? Beaucoup d'innovateurs dans l'enseignement de la première partie du siècle voyageaient dans toute l'Europe et entretenaient toute sorte de contacts. Et ce, avec des moyens de transport et de communication incomparables à ceux d'aujourd'hui.
- 14 Je la prends toujours quand je vais voir une autre école. Dans chaque école, il y a quelque chose que je veux enregistrer et mettre dans ma farde d'idées.
- 15 Het leven volgens Harp; deuxième édition, numéro 5
- 16 Het leven volgens Harp; deuxième édition, numéro 7
- 17 Lorsque Freinet entend que Le Bohec annule la correspondance parce que selon lui elle contrecarre trop la libre recherche et la production de travaux, Freinet lui fait savoir qu'il n'est pas d'accord avec cela, car il considère l'échange avec le monde extérieur comme essentiel
- 18 Ondernemende kinderen tellen mee: s'exercer dans l'autogestion, prendre de la responsabilité et le calcul vivant par la gestion d'une caisse de classe, Valthe, De Reeks 5 (40 p).
- 19 Bieb 2000, est un projet pour la promotion de la lecture, où les élèves, les professeurs et les bibliothécaires correspondent par e-mail au sujet des livres. Le projet a reçu aux Pays-Bas le prix national de l'enseignement.
- 20 Voyez aussi dans "Levend Lezen, dat's de kunst" l'histoire de "Hanneke van Diggelen" (blz 148 – 152)
- 21 En 1997 Prommitt écrivait aussi pour le Ministère de l'Enseignement des Pays-Bas: L'ICT peut offrir beaucoup à l'enseignement. La technologie moderne est interactive et multimédiale. Elle passa au-delà des murs et des frontières et met ainsi toute sorte de porteurs d'informations à la disposition de tout le monde dans des environnements d'apprentissage attractifs et pleins de défis. Où est la musique avec ces beaux mots?
- 22 Over de dempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. SLO, Enschede 2008
- 23 Jimke Nicolai e.a. Corresponderen per weblog. Echter Cahier nr.3. De Freinetwinkel, Valthe 2008
Un petit livre de 28 pages dans lequel les enfants et enseignants décrivent leurs blogs mais aussi réfléchissent sur leur signification pour la correspondance scolaire. Dans ce petit livre, il y a beaucoup de conseils pratiques pour la correspondance scolaire par blog.
- 24 Les portables, les sites des réseaux sociaux et des jeux d'ordinateur vont de pair avec une forte implication personnelle, ce sont des médias personnels qui déterminent en partie la manière dont les gens organisent leur vie. Cela mènera inévitablement à des changements dans l'enseignement.
(Wim Westra, Professeur Multimédias Educatifs, Technology-enhanced learning 2010)

Freinet et l'accueil d'enfants: à nouveau croire au monde

Jan Peeters, Michel Vandenbroeck

Célestin Freinet, le célèbre pédagogue français, n'a jamais rien écrit concernant l'accueil d'enfants. Aussi, les dispositions prévues pour les enfants entre 0 et 3 ans (que ce soit en France ou dans notre pays) n'ont-elles jamais fait partie du système de l'enseignement, mais font partie, jusqu'à présent, du secteur des affaires sociales (Welzijn : organisation flamande pour le bien-être, la santé publique et la famille, note du traducteur). Le lecteur critique se posera alors la question de savoir pourquoi un livre concernant 25 années d'enseignement Freinet à Gand présente-t-il un article relatif aux institutions préscolaires gantoises ?

Une étude concernant l'évolution que les institutions préscolaires gantoises ont connue au cours des 30 dernières années nous montre beaucoup de ressemblances avec l'apparition et l'essor des écoles Freinet dans notre ville. Mais, cette étude nous apprend aussi que l'enseignement peut se laisser inspirer par l'accueil des enfants. Dans cet article, on essaiera de décrire le climat unique qui régnait au début des années quatre-vingts au sein du service d'accompagnement pédagogique et comment celui-ci a conduit plus tard à la création aussi bien d'un accueil d'enfants avec participation du quartier et des parents, que d'un nouveau type d'enseignement : l'école Freinet. On utilisera l'histoire comme contexte pour formuler quelques opinions relatives aux évolutions récentes au sein de l'accueil d'enfants et aux évolutions parallèles des écoles Freinet à Gand. Pour former ces opinions, on se laissera inspirer par des penseurs contemporains comme Gunilla Dahlberg (Suède), Peter Moss (Angleterre), et Carina Rinaldi (Italie). Ce n'est pas une coïncidence que ces penseurs soient souvent qualifiés de « postmodernes » puisqu'ils se sont laissés eux-mêmes inspirer par les philosophes des turbulentes années '70, années où on rêvait d'un meilleur monde, (« Croire de nouveau au monde », disait Gilles Deleuze) et où on s'engageait pour essayer de réaliser une partie de cette utopie. Caractéristique de ces années était le fait de lier explicitement les évolutions pédagogiques sur le terrain au type de société dans laquelle on souhaitait vivre. Années donc où « le social » et « le pédagogique » n'étaient pas séparés. C'était dans ces années-là - et dans cet esprit du moment - qu'à Gand aussi, quelques personnes engagées ont commencé à secouer l'arbre de l'accueil des enfants et de l'enseignement maternel. Ou plutôt : non seulement un arbre, mais tout un verger (« Boomgaard » étant un mot flamand signifiant « Verger », note du responsable de rédaction).

Dans les 3 communautés de Belgique, il existe une séparation entre l'école maternelle, se situant sous la responsabilité du département de l'enseignement, et l'accueil des enfants, sous la responsabilité de celui des affaires sociales (Gezin en Welzijn). Dans beaucoup de pays, l'accueil des enfants et l'enseignement sont réunis sous une seule politique, dans la plupart des cas celle du département de l'enseignement (c'est le cas du Royaume Uni, de l'Espagne, de la Suède, de la Slovaquie...). Un rapport récemment publié de l'UNESCO (2010) attire l'attention sur le fait que les pays qui intègrent l'accueil des enfants et l'enseignement connaissent généralement moins de manque de places dans l'accueil des enfants, ont des professionnels mieux formés et un air d'innovation pédagogique s'y fait sentir. La ville de Gand était en avance sur son temps et avait, dès les années '70, élaboré une politique d'intégration de l'accueil des enfants et de l'enseignement. Le rapport de l'UNESCO (2010) fait remarquer que, grâce à cette intégration précoce, l'accueil des enfants à

Gand a connu certaines évolutions positives et a pu ainsi jouer, et joue encore, un rôle de pionnier en Flandres. Ce rapport souligne le rôle incontestable que le centre pédagogique (actuellement Le service d'accompagnement pédagogique) a joué dans cette évolution à la fin des années soixante-dix, début des années quatre-vingts. On parle plus spécifiquement du rôle important de ceux qui ont inspiré ce centre. En effet, en 1978, Armand De Meyer et Luc Heyerick qui venaient de passer leur doctorat, avaient pris l'initiative, en tant que membres de la direction du centre pédagogique et en collaboration avec l'université de Gand, d'introduire un projet visant à rendre plus pédagogique l'accueil des enfants, loin de la manière de penser purement médico-hygiénique, qui régnait à l'époque au sein du secteur. Grâce au soutien de la Bernard van Leer Foundation à La Hague, un premier projet d'innovation pédagogique pour les plus jeunes a été lancé. Pendant 5 ans, le projet a engagé 7 chercheurs et collaborateurs de pratique à plein-temps. Selon une étude récente (Peeters, 2008), ceci a profondément innové l'accueil de la petite enfance ainsi que l'accueil extrascolaire à Gand et a beaucoup amélioré la qualité du service rendu aux enfants et à leurs parents.. Il y a quelques similitudes remarquables entre l'innovation de l'accueil des enfants et l'apparition des écoles Freinet à Gand. Dans ce texte, nous essaierons d'abord d'analyser les facteurs communs de ce succès, nous ferons ensuite quelques réflexions plus critiques. Pour se faire, on s'appuiera sur l'étude approfondie d'articles de journaux, de films vidéo et de rapports datés de cette période (Peeters, 2009) et sur les auteurs « postmodernes », cités précédemment.

Les facteurs de succès : indignation, démocratie et utopies réelles

Fait remarquable : l'innovation de l'accueil des enfants et de l'enseignement a été lancée par quelques personnes très engagées, partant d'une certaine forme d'indignation. À la fin des années soixante-dix, il y avait assez de quoi être indignés.. P. ex : Les guichets et les panneaux dans les crèches avec la mention : « Parents, laissez ici vos enfants ». La pratique du suivi médicale, qui excluait complètement les parents de toutes les décisions relatives à leurs enfants que les structures d'accueil prenaient. L'approche paramédicale qui renfermait les puéricultrices dans une série de gestes techniques : rafraîchir, habiller et nourrir, et dont elles/ils se souviennent aujourd'hui avec honte.. Dans l'enseignement, on s'inquiétait des échecs scolaires trop répandus parmi les enfants des familles d'ouvriers. Là encore il y avait de l'indignation ! Car ces échecs étaient toujours mis sur le dos de ces familles. Elles étaient soi-disant « culturellement et socialement handicapées » et avaient un « retard linguistique ». La caractéristique propre à ces « innovateurs » était qu'ils ne considéraient jamais la pratique courante comme une évidence. Ils se posaient par exemple la question : « et si les problèmes scolaires des enfants de familles d'ouvriers n'étaient pas à attribuer à leurs familles mais plutôt à l'école ? ».

(Cette question est d'ailleurs toujours aussi pertinente aujourd'hui lorsque nous constatons que les problèmes scolaires des enfants allochtones sont toujours posés en termes de retard linguistique et culturel. Ils seraient donc le résultat des caractéristiques des familles allochtones alors que la question de savoir ce que cette situation nous apprend sur la part de l'école demeure absente).

Également propre à l'approche de ces « innovateurs » était la confiance qu'ils témoignaient envers les travailleurs sur le terrain pour s'engager ensemble dans des chemins nouveaux.. Ceci était, à l'époque, totalement révolutionnaire au sein de l'accueil des enfants. La pratique courante était très hiérarchisée et pyramidale. L'administration donnait des instructions au responsable, qui, à son tour, dictait aux puéricultrices ce qu'elles devaient faire. Et personne ne leur a jamais demandé ce qu'elles en pensaient. Une réunion d'équipe, où toutes les puéricultrices échangeaient ensemble leurs idées et leurs expériences : c'était du jamais vu. C'est justement ceci que les conseillers du centre pédagogique ont introduit comme nouvel instrument pour rompre la routine et pour remettre en question ce qui avait été considéré jusque là comme évident.

Dans ce contexte, Moss et Dahlberg (2007) parlent des travailleurs du terrain en tant qu'acteurs du changement. Selon eux, l'innovation des dispositions pour les jeunes enfants doit être gérée de manière démocratique. Cela ne veut évidemment pas dire, qu'il n'y avait pas une impulsion : tout le monde sait qu'une innovation ne naît pas de rien. Les conseillers pédagogiques avaient des idées très prononcées relatives au 'comment faire autrement'. Mais quelles idées retenir et, surtout, comment les concrétiser dans la pratique. Ceci relevait du domaine des travailleurs du terrain eux-mêmes? Ce sont ces « acteurs du changement » qui ont donné une signification aux changements, mais en concertation avec les conseillers pédagogiques, avec les chercheurs et avec la politique.

Dans l'étude de Peeters (2008), des enregistrements vidéo nous montrent comment ce processus de changement s'est déroulé et a été géré démocratiquement au sein du projet 'Accueil Préscolaire Gand'. Ainsi, on voit comment des accompagnateurs au sein des jardins d'enfants et des crèches, partant d'une autonomie récemment acquise, ont participé à la réalisation de ce processus de changement.

Moss et Dahlberg (2007), Galardini (2008), Pirard (2007) et dernièrement aussi le projet de recherche CoRe de l'Union Européenne (2011) plaident aussi pour faire intervenir ceux qu'ils appellent *pedagogista's* ou conseillers pédagogiques, qui se réunissent régulièrement avec les travailleurs du terrain en dehors des heures d'accueil des enfants. Il incombe à ces conseillers pédagogiques de poser des questions critiques à ces 'acteurs du changement' et de les soutenir dans la recherche de solutions aux problèmes concrets qui se posent à eux dans leur travail avec les parents, avec les enfants et avec les collègues. C'est à partir de 1979 que les chercheurs du centre pédagogique de la ville de Gand ont introduit cette nouvelle forme d'accompagnement, d'abord dans les jardins d'enfants, puis dans les crèches et l'accueil extrascolaire. Une recherche d'évaluation de 1984 faisait état du succès de cet accompagnement qui avait engendré des changements concrets décrits dans de nombreux articles et enregistrés sur vidéo.

Un second critère important pour des changements durables est, selon Dahlberg et Moss, la collaboration avec les responsables politiques. Ces deux auteurs plaident pour la création d'espaces de communication' ou 'îles de démocratie', lieux de concertation démocratique entre les responsables des politiques suivies, les chercheurs et les travailleurs du terrain. C'est un paradoxe connu depuis des siècles : en travaillant indépendamment de la politique, on peut expérimenter librement, mais dans ce cas l'expérimentation a souvent peu d'effets structurels. C'est ce que Célestin Freinet a dû aussi apprendre par expérience lorsqu'il a été licencié en 1933 car considéré par les autorités comme un espion communiste. Mais, à Gand, on pouvait s'appuyer sur une longue tradition qui remonte au début de l'existence du centre pédagogique. Sur le plan de la gestion locale, les responsables politiques étaient souvent proches de la réalité du terrain. Le centre pédagogique a toujours essayé de bien faire usage de ce fait afin de faire intégrer les innovations pédagogiques de manière concrète au sein des options politiques. Citons en exemple l'introduction expérimentale des réunions d'équipe dans quelques projets de jardins d'enfants du début des années quatre-vingts, suivie par la décision politique de donner une base légale à cette manière démocratique de travailler : les travailleurs du terrain ont alors acquis des moments « libres d'enfants » pour pouvoir participer, au sein des réunions d'équipe, au développement de la politique de leur centre d'accueil. .

Un troisième aspect intéressant de l'innovation est celui que Moss et Dahlberg appellent « la pensée utopique » : oser rêver et expérimenter ces rêves. Cela signifie qu'on pense «out of the box», en dehors des limites imposées, ou comme Freire (1970) l'appelle : considérer et appeler le monde différemment afin de le changer. Ce fait d'oser rêver, était aussi un trait caractéristique de l'approche au sein des premiers projets d'accueil d'enfants à Gand. Au cours des séances de formation, les travailleurs du terrain et les conseillers pédagogiques réfléchissaient ensemble à la question de

savoir comment un centre d'accueil pourrait fonctionner de manière idéale pour les enfants et pour leurs parents. Ils élaboraient des plans et écrivaient des textes relatifs à leur vision pédagogique de la manière idéale de travailler avec les parents et les enfants au sein d'un centre d'accueil. Ce climat fertile où ces chercheurs, pédagogues, conseillers pédagogiques, ensemble avec les travailleurs du terrain, osaient rêver de ce qui pourrait être possible (Utopian Thinking), où la collaboration permanente avec les responsables politiques était une priorité, et où les travailleurs du terrain étaient les acteurs et le soutien des changements, ce climat se trouvait aussi à la base de la création de la première école Freinet.

Un exemple de la « pensée utopique » avait vu le jour en 1983-1984 dans les locaux du centre pédagogique au Vrijdagmarkt (une place dans le centre de Gand, note du traducteur) :

Le comité de direction du centre pédagogique avait constitué un groupe de travail comprenant des conseillers pédagogiques au niveau de l'accueil d'enfants, de l'école maternelle et de l'école primaire ainsi que des directeurs d'écoles élémentaires et des chercheurs. Pendant plusieurs séances de travail, ce groupe enthousiaste a fait du brainstorming au sujet de l'école idéale (où l'accueil serait intégré). Les résultats de ces séances ont été publiés dans le journal du centre pédagogique, le PC-krant, sous forme d'une série d'articles concernant l'école idéale. C'était cette réflexion utopique qui a été à la base du concept de la première école Freinet 'La Boomgaard', qui ouvrit ses portes en 1985.

Même sur le plan de la collaboration avec la politique, un 'espace de communication' a été également mis en place au début de la création des écoles Freinet. Les chercheurs du centre pédagogique savaient qu'un soutien engagé du collège échevinal et des autorités communales était indispensable pour ce projet ambitieux de création d'une nouvelle école. Bien que l'enthousiasme pour cette nouvelle école « Freinet » n'ait pas été aussi grand chez tous les échevins de l'enseignement et de l'éducation qui se sont succédés, le service d'accompagnement pédagogique a pu quand-même réussir à atteindre de beaux résultats grâce à la collaboration entre les responsables politiques, les chercheurs et les directeurs motivés: à partir de 1985, les écoles Freinet ont commencé à voir le jour, les unes après les autres. Ceci a été encouragé par le contexte politique du moment qui considérait qu'une certaine innovation était indispensable afin que la détérioration de l'enseignement communal, manifestée à l'époque par la diminution galopante du nombre d'élèves, puisse prendre fin.

À l'instar des crèches, les écoles Freinet étaient, elles aussi, soutenues par les conseillers du centre pédagogique, eux-mêmes formés et suivis par les directeurs de ce centre. Et à travers cette manière de travailler, on a également veillé à ce que les enseignants sur le terrain soient les acteurs des changements et qu'ils aient la possibilité de donner leur propre signification à ces changements. Au début, ceci se déroulait sans doute plus facilement dans ces nouvelles écoles que dans les centres d'accueil des enfants. Alors que le centre pédagogique travaillait avec les membres du personnel déjà existants dans les centres d'accueil des enfants, les nouvelles écoles avaient la possibilité de sélectionner et d'engager ses membres de personnel sur base de leur motivation pour concrétiser cette « utopie ». Mais, les processus d'innovation, aussi bien dans les centres d'accueil des enfants que dans les écoles Freinet, ont eu un point de départ commun : au lieu de réfléchir à la manière d'intégrer les enfants au sein des normes dominantes (la manière courante de travailler), on avait commencé à réfléchir à la manière d'adapter les normes dominantes (la manière courante de travailler) à la réalité des enfants présents et de leurs familles.

Cette façon de penser l'innovation - concernant l'accueil des enfants - s'est répandue, à partir de 1994, d'une manière encore plus radicale aux projets relatifs à la gestion de la diversité (ce qu'on

appelle le projet MEQ = Milestone Equal Quality, note du traducteur). Le projet d'« Accueil Préscolaire à Gand » était arrivé à sa fin depuis une dizaine d'années et l'accompagnement pédagogique y était structurellement repris par le service d'accompagnement pédagogique sous la coordination de Chris De Kimpe, une collaboratrice du début de la création du centre.. Quelques années plus tard, le VBJK (centre de formation pour l'accompagnement du jeune enfant, note du responsable de rédaction) a été fondé. Il s'agissait d'un centre d'expertise pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance qui allait travailler pour toute la Flandre et employer deux collaborateurs du premier projet. C'est au sein du projet MEQ que le service d'accompagnement pédagogique (PBD) et le VBJK ont travaillé pour la première fois intensivement ensemble. Selon Peeters (2008), les projets sur la diversité étaient les pionniers en ce qui concerne la définition des grandes compétences dont les individus et les instances ont besoin en tant que « reflective practitioners » ou « réflexive organisations ». Le rapport final du projet MEQ mentionne le fait que les meilleurs résultats étaient obtenus par les institutions où une culture orientée vers le changement existait déjà. Il n'est alors pas étonnant de constater que c'était précisément à Gand que des résultats durables étaient obtenus, là où quelques centres d'accueil des enfants avaient déjà bénéficié de l'accompagnement pédagogique du PBD. Ces résultats obtenus concernaient aussi bien, le domaine de la pratique (l'expérimentation de l'intégration des cultures familiales dans le fonctionnement) que le domaine structurel (une plus grande diversification de l'effectif du personnel, par exemple).

Une analyse des nombreux témoignages des travailleurs du terrain de cette période (Peeters, 2008), montre que les individus et les organisations dont la manière de gérer la diversité peut inspirer :

- sont capables de chercher des solutions communes en partant d'une différence d'opinions
- sont orientés vers la rencontre de l'Autre, celui qu'on ne connaît pas
- sont disposés à construire de nouvelles connaissances en collaboration avec les parents, les enfants et les collègues
- affichent une volonté de changer

Les documents et les films sur ces projets de diversité nous donnent une idée des vives discussions menées pendant le projet au sein des institutions (Somers, Peeters, 1998). Les visions, les normes et les valeurs des travailleurs du terrain (allochtones et autochtones) et aussi celles des conseillers pédagogiques étaient parfois très divergentes. Accepter ou non le port du voile dans les lieux du travail, rémunérer ou non les stagiaires allochtones pour le temps passé à l'école, le contenu exacte du travail interculturel dans un centre d'accueil d'enfants, c'est au sujet de ces thèmes, et bien d'autres, que l'on a vivement discuté. De ces différences d'opinions est né un processus de changement dans les institutions. « Les meilleurs résultats concernant le travail interculturel ont été obtenus là où on avait beaucoup réfléchi et discuté sur les différentes opinions, et où, sur la base de ces réflexions, des choix clairs avaient été faits. » (Defrancq, et al. 1998: 141). C'était précisément la différence (introduite par les projets) qui faisait réfléchir les gens sur leurs principes de base et comme Foucault le dit (Moss, 2007: p 15): « Dès qu'on ne pense plus comme on pensait avant, le changement devient à la fois urgent, très difficile et raisonnablement possible ». À titre d'illustration de cette citation de Foucault, nous citons deux témoignages récoltés dans les institutions communales à Gand : le témoignage d'un tuteur et celui d'une étudiante d'origine turque. Ils ont travaillé ensemble dans le projet pendant un an et demi (Defrancq et al, 1998: 180-181).

Éducateur-guide autochtone : Nous étions polis entre nous, mais le courant ne passait pas vraiment et la discussion sur l'intégration des immigrés ne se déroulait pas vraiment selon les règles de l'art. Les collègues, Y., C. et moi-même utilisions parfois des expressions ne

témoignant pas de beaucoup de respect pour les autres cultures. Qualifier ces remarques de racistes était, selon moi, une interprétation erronée. Les premiers mois ont été une période difficile avec beaucoup de larmes, d'incompréhension et de frustration. Après avoir beaucoup parlé, nous avons commencé à nous comprendre. Y (puéricultrice allochtone) était moins sur la défensive et nous acceptions davantage les différences culturelles. Ainsi, en apprenant plus les uns des les autres, on avait aussi plus de respect pour l'autre.

Puéricultrice allochtone : Parfois, nous nous sommes sentis vexés, les uns par les propos des autres. De nombreuses journées se sont déroulées dans le chagrin et les larmes. C'est compréhensible car nous attendions beaucoup, les uns des autres. Mais, nous avons tous notre propre culture, notre manière de vivre et de penser, et tout était beaucoup plus difficile que l'on avait pensé. A cause de mon origine turque, j'ai une autre manière de communiquer. P. ex, j'ai appris à la maison à faire bien attention à ce que je dis. Ici, au travail, on attend de moi que je sois capable de m'affirmer et que je puisse dire clairement ce que je pense.

Cet exemple illustre bien la difficulté d'accepter que 'l'Autre' puisse demeurer unique et différent. Reconnaître que plusieurs perspectives et paradigmes sont possibles, et qu'il y a alors plusieurs réponses possibles à la même question, exige une grande ouverture d'esprit et une flexibilité. (Moss, 2007b). C'est pour cette raison que Dahlberg et Moss (2008) considèrent l'établissement d'accueil des jeunes enfants comme un endroit de rencontre pour les citoyens d'un quartier ou d'une communauté.

Construire ensemble de nouvelles connaissances, avec les parents, les enfants et les collègues

La raison pour laquelle les projets de diversité ont joué un si grand rôle dans les processus fondamentaux de changement au sein des établissements de l'accueil d'enfants est liée à la rencontre des parents, des enfants et des travailleurs du terrain. Aujourd'hui – encore plus qu'avant – les connaissances sur ce qui est bien pour les enfants doivent être construites ensemble, avec les parents. Moss plaide pour la création d'endroits où 'de nouvelles connaissances' peuvent être construites, en collaboration avec les acteurs de la recherche (Moss, 2007b: 4). Celui qui souhaite construire, ensemble avec les parents, de nouvelles connaissances sur l'éducation des enfants, devrait éviter de placer les parents et les enfants des « autres » cultures dans des cadres généraux. Il est important d'aller vers eux, avec un esprit ouvert, et d'entreprendre des actions visant à apprendre à connaître leurs besoins et leur manière de penser et d'interpréter. Grâce à la collaboration avec les puéricultrices allochtones et avec les parents allochtones, une nouvelle pratique pédagogique a été créée dans les établissements d'accueil d'enfants qui ont participé aux projets. Cela exige de la puéricultrice, ainsi que de l'établissement une attitude professionnelle faisant preuve d'une grande ouverture d'esprit (Peeters, 1998: 159). La procédure d'adaptation qui a été développée et affinée dans ces établissements est un bon exemple de cette nouvelle pratique pédagogique. Étant donné qu'il n'était plus question de se baser sur des cadres généraux pour définir « ce qui est bien pour chaque enfant », la procédure a été élargie et fondamentalement inversée: au lieu d'expliquer aux parents « ici on fait comme ça » la question centrale est devenue : « et comment faites-vous ? ». Ceci signifiait d'une part l'introduction de la réciprocité dans une relation initialement asymétrique, et d'autre part, la confrontation des équipes à de nombreuses différences. Dahlberg et Moss plaident pour une approche orientée vers le changement. Selon eux, le professionnel et l'établissement doivent être capables de faire place à l'imprévu et à l'inconnu. Ils plaident pour octroyer une plus grande place à l'expérimentation et à la recherche active de solutions. C'est exactement ce que la procédure d'adaptation faisait. Pendant qu'on donnait aux parents une voix dans l'organisation des choses de tous les jours, on s'était rapidement rendu compte que ceci était clairement avantageux pour les enfants.

Voici encore une autre raison pour laquelle ces pratiques pédagogiques, construites ensemble, sont un bon exemple : relativement vite, nos travailleurs du terrain se sont rendus compte que cette procédure d'adaptation, initialement créée pour les parents « allochtones », était avantageuse pour tous les parents. On l'a donc généralisée. Cela confirme la position de Dahlberg et Moss, expérimenter de cette manière donne une grande satisfaction aux travailleurs du terrain. En d'autres termes, ceci les aide – selon l'expression de Gilles Deleuze- « à croire de nouveau au monde, à créer de nouvelles possibilités, et à ne plus soutenir les techniques de normalisation, de classification et de représentation » (Dahlberg, Moss, 2008: 70).

On trouve dans le fragment suivant de textes d'une crèche gantoise un bel exemple de comment le fait de croire dans cette approche peut créer l'espoir :

Conseiller pédagogique : Nous avons ici une maman de Somalie. Elle s'est enfuie de son pays et c'est sans doute pour cette raison que son enfant a un peu de stress. La maman nous a montré comment consoler son enfant, mais ça reste difficile. Son enfant pleure beaucoup quand il doit aller au lit, et, en dépit de tout ce que l'accompagnateur (le travailleur du terrain) entreprend, il n'arrive pas vraiment à s'endormir. La dernière fois que l'enfant était inquiet, la maman avait commencé à chanter et l'accompagnateur a eu l'idée d'enregistrer sur cassette la chanson de la maman. Ce matin, le bébé a pleuré, mais lorsqu' on lui a fait écouter la chanson, il s'est calmé.

Les projets concernant la diversité permettent aussi aux écoles de s'inspirer des établissements d'accueil de la petite enfance. Les écoles Freinet avaient justement été fondées afin de pouvoir considérer les expériences des enfants comme point de départ de l'action éducative (et donc d'améliorer/de favoriser les contacts entre les enfants de classe ouvrière et l'école). Mais avec les enfants allochtones, ceci ne semblait pas être évident. Pendant que l'on entendait parfois la remarque « c'est quand-même dommage que les enfants allochtones aient si peu d'expériences avec lesquelles on peut travailler », d'autres enseignants commençaient à chercher de nouvelles manières pour utiliser et rendre plus visibles les expériences de ces enfants dans la classe. Les expériences positives des crèches, avec les procédures d'adaptation et d'implication des parents, les ont incités à faire participer davantage les parents aux tables rondes, aux projets et aux autres techniques utilisées. Ceci était d'ailleurs caractéristique de l'approche de Célestin Freinet au sein de sa petite école à Bar-sur-Loup et plus tard à Vence : il ne voulait pas que ses méthodes se figent dans des techniques. Il essayait de continuer à changer les choses. Ce changement est toujours basé sur la confiance dans les capacités des enfants et de leurs parents, plutôt que sur l'idée qu'on doit compenser leurs faiblesses.

L'enfant riche, le parent riche et l'accompagnateur riche

Les deux projets d'innovation à Gand mettent l'accent sur la puissance d'apprendre propre à l'enfant. Il s'agit de créer un environnement dans lequel l'enfant apprendra spontanément. C'est là le mérite, entre autres, de Célestin Freinet et du nouveau mouvement d'école qui ont fait de cette image de l'enfant une pédagogie pour l'école primaire. Plus récemment, c'est surtout au nord de l'Italie que, entre autres, Louis Malaguzzi, Carla Rinaldi, Analia Galardini, ont introduit cette image de l'enfant au sein de la pédagogie pour l'accueil des enfants et l'école maternelle. De même, le 'Children of Europe' (le réseau pour les enfants d'Europe, note du traducteur), sous la direction de Peter Moss, a décrit en détails cette image de l'enfant dans son Policy Document. Cette image de l'enfant s'intègre parfaitement dans la vision de « l'enfant riche ». Cela signifie, selon les pédagogues nord-italiens, qu'un enfant vient au monde avec beaucoup de possibilités et que cet enfant compétent peut s'exprimer en cent langages. Dès sa naissance, l'enfant cherche la signification

du monde qui l'entoure. Les jeunes enfants vont participer à la formation des connaissances, des valeurs et de la culture. Cet enfant compétent aspire à la solidarité avec les autres enfants et avec les adultes. L'enfant est considéré comme un citoyen ayant des droits respectés et soutenus par la communauté. Les jeunes enfants ne sont pas considérés en tant qu'adultes en formation comme c'est le cas de la psychologie génétique ; mais en tant qu'êtres qui reçoivent leur signification au moment présent.

Cet enfant riche et compétent exige et mérite une approche holistique fondée sur le principe selon lequel les soins et l'éducation, la raison et l'émotion, le corps et l'esprit ne peuvent pas être considérés séparément. Les lieux d'accueil pour des jeunes enfants doivent être des endroits de rencontre pour les enfants et les adultes au sens physique, social, culturel et politique du mot. Les établissements d'accueil des enfants et les écoles maternelles devraient être un forum, un espace pour les enfants, un endroit où les rencontres ont lieu et où les relations se développent. Ils devraient être des lieux où les enfants et les adultes se retrouvent et s'engagent pour des projets, où ils peuvent se consulter, écouter les uns les autres et discuter pour échanger les idées. Un lieu de praxis éthique et politique, un endroit pour la recherche et à la créativité, pour vivre ensemble en paix, pour penser de manière critique et pour l'émancipation. Dans ces institutions pour jeunes enfants on doit accorder également autant d'attention à l'individualité et à l'autonomie de chaque enfant qu'à la dépendance réciproque et à la solidarité des uns vis-à-vis des autres. Le rôle de l'adulte est donc moins celui d'apprendre des choses aux enfants ou de 'stimuler' leur développement mais, plutôt celui de créer un environnement où les enfants peuvent mettre à profit leurs compétences de construire des connaissances.

Vivons-nous alors dans le meilleur des mondes?

Cette évolution des dernières 32 années pourrait nous faire penser que les familles gantoises vivent en effet dans une utopie idéale. Rien n'est moins sûr. Les problèmes sont connus. Il y a un grand manque de places d'accueil des enfants. Cela se traduit concrètement en Flandres, par une exclusion plus fréquente des familles les plus défavorisées. Grâce à l'enracinement structurel des leçons des projets de diversité, et grâce -entre autres- aux règles de priorité au sein de la procédure centralisée des demandes d'inscription, Tinkelbel, la ville de Gand peut garantir que les utilisateurs de son service d'accueil de la petite enfance soient une représentation correcte de sa population urbaine globale. Et grâce à l'expérience CKO, cela est entrain de devenir, à contrecœur, petit à petit une réalité pour quelques institutions non communales. Mais il faudra attendre encore longtemps avant que cela ne devienne une réalité dans l'ensemble des institutions pour l'accueil des enfants.

Depuis les fameuses recherches PISA (Programme for International Student Assessment, note du traducteur), on sait que la Flandre est la « championne en mathématiques, mais aussi en inégalité sociale ». Notre système d'enseignement semble reproduire l'inégalité sociale et en Flandres les résultats sur ce plan sont moins bons que ceux des pays voisins. On pourrait faire comme on faisait dans les années soixante-dix et montrer du doigt les familles allochtones et dire : « si elles devenaient un peu plus comme nous, ce serait mieux pour eux et pour nous ». C'est ce qui se passe lorsqu'on diminue de fait la scolarité obligatoire, en introduisant un test linguistique. Ou lorsqu'on ne paye pas les allocations aux familles les plus pauvres parce que leurs enfants sont trop souvent absents à l'école maternelle, sans se demander pourquoi c'est ainsi. Mais nous pouvons aussi apprendre des succès du passé et inverser donc le raisonnement: Qu'est-ce qui ne va pas dans notre approche ? Qu'est ce qui fait que les enfants qui ne répondent pas tout à fait à la norme ne trouvent pas de réponses à leurs besoins? C'était cette question là que Célestin Freinet commençait aussi à se poser dans les années 20. C'était également la question qui a conduit Armand De Meyer et Luc Heyerick dans les années soixante-dix à se mettre au travail avec les enseignants motivés et qui a

poussé Chris De Kimpe et ses collègues à s'investir dans les projets de diversité dans les « kribbes (les crèches) » des années quatre-vingt-dix.

En même temps, il n'est pas sûr que les réponses à cette question du passé soient également les réponses d'aujourd'hui. Différents chercheurs attirent l'attention sur le fait que la manière dont on interprète de nos jours l'école maternelle axée sur l'expérience, peut aussi accentuer les inégalités (entre autres Tobin, 1995). Il s'agit de la promotion d'une certaine forme d'auto expression, de l'encouragement de l'enfant à s'exprimer verbalement, qui favorise davantage les enfants déjà 'favorisés'. Cela pourrait signifier que les réponses aux problèmes du passé ne sont plus les réponses aux problèmes actuels. Qu'il n'est pas non plus sûr, qu'une généralisation de l'approche « Freinet » pourrait résoudre nos problèmes. Ou encore mieux : cela pourrait signifier que Freinet d'aujourd'hui n'est pas le même que celui d'hier.

Mais il y a cependant des leçons importantes à tirer des projets d'innovation de l'école et de l'accueil des enfants. Non pas vraiment dans la nature des solutions trouvées, mais plutôt dans la façon de chercher ces solutions (et qui sait, peut-être seraient-elles aussi trouvées, malgré les trébuchements.). C'est notre plaidoirie à la fin de ce chapitre, que nous formulons au moyen de trois demandes: Que l'on croit à nouveau au monde ; demandons-le à nouveau aux personnes concernées et soyons à nouveau en désaccord.

Que l'on croit à nouveau au monde

Nous avons déjà décrit auparavant comment l'innovation avait attiré des personnes passionnées et engagées qui refusaient d'accepter le statu quo. Des personnes qui refusaient de croire à l'idée du « manque », du déficit, mais plutôt à celle d'enfants, de parents et d'accompagnateurs riches en compétences pour faire les choses différemment. Des personnes qui étaient indignées. Des personnes qui refusaient d'accepter que certains soient exclus par nos normes et qui, à cause de cela, remettaient ces normes en question. On les appelait des personnes ayant une croyance utopique dans le monde. C'est de ceux-là, dont on a besoin de nos jours. Des personnes qui disent : « Nous avons un problème. Nous ne savons pas comment le résoudre, mais nous allons nous battre pour y arriver ». Peut-être doit-on à nouveau chercher un petit local au Vrijdagmarkt où l'on pensera et discutera « out of the box », en dehors des normes. Le mot clé pour cela est « l'engagement ».

Demandons-le à nouveau aux personnes concernées

Cette pensée utopique et cet engagement, aussi importants soient-ils, ne suffisent évidemment pas. Il sera aussi important de pouvoir dire que nous non plus, nous ne le savons pas. Ou mieux dit, que chacun en sait un peu et que personne ne sait tout. Et qu'on ferait donc mieux de le demander aux personnes concernées. Qu'est-ce que cela fait d'être face à une classe de 25 enfants? (la taille des groupes de classe était l'une des plus grandes frustrations de Célestin Freinet). Qu'attendent les pères et les mères de ces enfants et comment voient-ils l'école? C'est sans doute là une des leçons les plus importantes que l'on apprend de l'accueil des enfants: lorsque les parents sont réellement impliqués et lorsqu'on leur demande d'aider à concrétiser la pratique, celle-ci sera toujours très différente de ce qu'on avait pensé nous-mêmes, parce qu'ils ont une expérience avec leur enfant qu'il nous est impossible d'avoir. Ceci signifie évidemment que le contenu de cette participation des parents devient totalement autre chose que faire la vaisselle lors d'une fête à l'école ou être parmi les présents à une réunion des parents. Car on a aussi appris cela de l'accueil des enfants: il n'y a aucune forme de participation des parents qui 'marche' pour tout le monde et on aura besoin de beaucoup de tentatives. Nous avons également appris qu'aucune « méthode » ou « technique » ne pourra non plus fonctionner si l'on n'a pas la conviction que nous pouvons apprendre quelque chose des parents.

Une autre leçon importante des expériences de l'accueil des enfants est l'importance de la diversité au sein des équipes éducatives. Des puéricultrices allochtones avaient été engagées par le projet MEQ dans l'accueil des enfants et elles ont fortement renforcé les compétences des équipes. Mais cet effet positif n'était pas ainsi visé par les promoteurs du projet. Au début, les responsables du projet MEQ s'attendaient à ce que la « collaboratrice turque » améliore la relation de l'accueil avec les « parents turques ». Mais la pratique nous a montré que la présence de cette collaboratrice « turque » a facilité en même temps le contact avec les autres parents allochtones mais d'origine non-turque, même ceux parmi eux dont elle ne parlait pas la langue. C'était dû au fait que par sa présence, elle a introduit la diversité au sein de l'équipe, et donc des discussions qui brisaient le consensus.. Autrement dit, elle a donné un visage au fait que les normes étaient devenues plus ouvertes et que « dans ces lieux, on pouvait parler de tout ». Cela n'a été possible que grâce à son statut de collègue, équivalent à celui des autres collègues, et non pas en tant qu' « assistante ». Il serait utile de comparer les expériences de l'accueil des enfants avec celles des intermédiaires (brugfiguren), et d'y consacrer des discussions animées, quelque part au Vrijdagmarkt.

La même chose est d'ailleurs valable pour les enfants. Une des leçons les plus passionnantes des projets d'innovation pédagogique en Europe est à trouver dans les expériences des villes du nord et du milieu de l'Italie avec leur documentation pédagogique. Il n'est pas possible d'exposer, dans le cadre de ce chapitre, les fondements de cette approche des jeunes enfants, source particulière d'inspiration. L'essentiel de cette approche italienne se trouve l'abandon radical de l'idée que se sont nous qui déterminons ce que les jeunes enfants doivent apprendre et comment cela doit se passer. Au lieu de cela on instaure une forme bien réfléchie de documentation sur la manière dont les jeunes enfants apprennent. Cette documentation est développée par les membres de l'équipe de façon à susciter la discussion sur leur rôle dans le processus d'apprentissage des jeunes enfants. La documentation est aussi rendue accessible aux parents via des photos, des panneaux, des films et des notes afin qu'ils puissent y rajouter leur signification. La documentation est aussi toujours accessible aux enfants, car il s'agit, en fin de compte, de leurs expériences. Une telle documentation peut sans doute nous aider à élargir l'attention accordée à l'expression verbale à d'autres formes de communication. Cela signifie toutefois que l'on doit prendre le risque de laisser tomber l'idée des objectifs du curriculum, fixés à l'avance pour chaque enfant.

Soyons à nouveau en désaccord

Il est bien clair que si nous continuons sur ce chemin, il y aura beaucoup de moments où nous serions en plein désaccord : au sujet de la manière de gérer la présence des différentes langues maternelles; au sujet des domaines où les parents ont le droit à la parole, au sujet du type de projet d'enseignement que nous défendons; au sujet de l'utilité ou non de la distinction entre école maternelle et accueil d'enfants ; au sujet de l'utilité ou non des adultes chargés de l'élargissement de l'aide aux enfants en difficulté (zorgverbreiders), des enseignants à intervention spécifique dans le cadre de l'égalité des chances au sein de l'enseignement et celle des intermédiaires (brugfiguren) ; au sujet des stratégies de punition et de récompense; au sujet des comités de parents et des fêtes scolaires ; ...

Le fait de ne pas être d'accord a beaucoup d'avantages : en premier lieu se trouve le fait que la discussion a réellement lieu et qu'on ne peut plus faire comme si nous connaissons toutes les réponses. Ceci nous contraint, en plus, à nous rendre compte qu'il y'a plusieurs perspectives et plusieurs réponses à une seule question, mais qu'il y'a aussi plusieurs types de questions. Et c'est là finalement l'essentiel de la démocratie: constater qu'il n'y a pas de consensus et se mettre au travail sur cette base.

- 1 **Les Centres pour l'Accueil des Enfants étaient un projet de Kind en Gezin (une organisation en Flandres pour le bien-être des enfants et des familles, note du traducteur). Les institutions devaient travailler ensemble au niveau local. A Gand, une impulsion a été donnée pour la rationalisation de l'accessibilité dans toutes les crèches**

**Colloque “25 ans Freinet à Gand”,
20 novembre 2010.
Panel de discussion**

Participants au panel: Yves Reuter, Cathérine Hurtig-Delattre, Marcel Thorel, Jeroen Tans, Armand De Meyer

Modérateur: Guy Tegenbos

Guy: C'est un honneur de pouvoir parler devant un public pareil, surtout que je suis rarement confronté à un tel niveau de professionnalisme et d'engagement. Les questions sont extrêmement intéressantes, mais ne pourront sans doute pas toutes être traitées.

Question pour Cathérine: Dans les écoles, et les écoles Freinet en particulier, un micro cosmos est créé, mais que se passe-t-il quand les enfants arrivent dans une société qui diffère fortement de cela ?

Cathérine: C'est naturellement une question qui nous est posée régulièrement. Je crois que nous devons assumer cette tension, cette contradiction, étant donné que nous nous trouvons dans une situation d'éducation. Chaque personne qui éduque se trouve de toute façon dans une « situation utopique ». Tout parent ou enseignant est en utopie que l'enfant qu'il éduque va pouvoir se développer en un être ouvert au monde, aux expériences, en un être qui s'engage socialement, qui s'intéresse aux autres et qui peut fonctionner dans une société démocratique. Un éducateur espère pouvoir contribuer ainsi au développement de l'enfant en un citoyen autonome.

Guy : Je voudrais poser la même question à toi, Jeroen.

Jeroen: Pour commencer, je ne crains absolument pas que nos enfants ne puissent pas fonctionner dans la société. Ils sont capables de se manifester, ils ont appris à avoir l'esprit critique face aux questions d'autres personnes et envers eux-mêmes.

Guy : Armand?

Armand: Je suis bien entendu d'avis que l'éducation Freinet ne contribue en aucune manière à produire des enfants qui arrivent désorientés dans le monde. En plus, il serait trop simple de penser que, partant de la constatation que, dans la société, les choses ne se passent pas de manière optimale, alors l'école n'a qu'à être un reflet de cette société et, par exemple, ne pas accorder beaucoup d'attention à l'initiative que les enfants peuvent prendre ou à la coopération dans la classe. Mais je voudrais qu'Yves Reuter nous indique ce que ses recherches ont pu conclure à ce sujet. Son équipe de recherche a suivi les enfants qui passaient de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire, aussi bien les enfants de l'enseignement traditionnel que ceux de l'école Freinet. Il est clair pour moi que ces études ont conclu que les enfants Freinet « digéraient » assez bien ce passage.

Yves: Je voudrais m'associer à cette conclusion mais aimerais d'abord formuler quelques remarques. En premier lieu, nous ne devrions pas présenter l'opposition entre « l'école » et « la société au sens large » de façon radicale. Aussi imparfait que cela puisse être, au fond, nous vivons en France et en Belgique dans des régimes démocratiques. C'est une bonne chose que de mettre l'accent

sur cet aspect et de continuer à nous rappeler que ceci n'est pas toujours le cas partout dans le monde. En deuxième lieu, il faut préciser clairement les valeurs que l'on veut réaliser à l'école. Je crois que l'école et notre enseignement sont fondés sur les valeurs démocratiques, même si celles-ci ne sont pas toujours visibles sur le terrain. Troisièmement, les enfants et, surtout ceux des milieux populaires, ne sont pas naïfs. Ils savent très bien ce qui se passe dans le monde, ils le constatent évidemment dans la vie de leurs parents. Mais c'est vrai, il semblerait que la pédagogie Freinet contribue à développer chez les enfants leur capacité à analyser une situation. Lors du passage de l'enseignement primaire à l'école secondaire ils doivent s'adapter, tout comme les autres enfants, à cette nouvelle situation. Et c'est là où la compétence d'analyser une situation, qu'ils ont développée, va les aider. Ils comprennent tout à fait ce qu'on attend d'eux, ils pensent peut-être que le fonctionnement dans l'enseignement primaire était plus positif, mais ceci ne les empêche pas de fonctionner dans cette nouvelle situation. Nous avons retenu des entretiens, que ces enfants avaient une bonne compréhension de la nouvelle situation qu'ils considéraient moins favorable, mais ils réalisaient qu'ils ne pouvaient rien y changer. Il est d'ailleurs remarquable à quel point ils sont capables de s'adapter.

Guy : Je voudrais te poser une nouvelle question à toi, Armand et puis aussi à Cathérine. Est-ce que nous ne devrions pas interdire les cours des convictions métaphysiques (ou religions) dans les écoles Freinet ?

Armand: Nous avons un système particulier en Flandres. Tout parent peut choisir la conviction métaphysique ou religion dont son enfant recevra une leçon hebdomadaire de deux heures à l'école. Mais, ces cours sont donnés séparément à chaque groupe: les diverses religions confessionnelles et les cours de morale non confessionnelle. Dans les deux cas, l'enfant se retrouve uniquement parmi ses « coreligionnaires ». Je ne peux pas imaginer que la plaidoirie de Cathérine pour tenir compte à l'école des religions des enfants peut être comprise comme une plaidoirie pour faire cela en groupes séparés. Je comprends cette plaidoirie comme étant un appel pour attribuer une place à l'école aux opinions propres des enfants, à leurs racines culturelles, donc aussi à leurs religions, mais également un appel pour qu'on arrive, à partir de ces divergences entre les enfants, à un développement qui dépasse le niveau individuel pour se rehausser à celui plus ou moins universel. On ne peut obtenir ceci que si l'occasion est offerte aux enfants de parler de chaque religion au sein du groupe total de la classe pour que des discussions, nourries par cette différence des contextes des enfants, puissent avoir lieu. Ce qui est important dans la vie d'un enfant doit se voir octroyer une place à l'école, ceci est notre point de vue. Si la religion est un aspect important dans la vie d'un certain nombre d'enfants, ceci doit pouvoir être abordé.

Jeroen: Ceci se trouve spontanément abordé. Ce qui occupe les pensées, la vie de l'enfant, celui-ci en parlera automatiquement s'il se trouve dans un contexte qui le met à l'aise. Qu'est-ce qu'on ne devrait pas faire pour empêcher cela !

Cathérine: Effectivement nous nous sommes bien compris. Cette question est à l'origine de beaucoup de polémiques en France. Beaucoup d'éducateurs sont convaincus que la croyance doit rester à l'extérieur de l'école, que c'est un sujet privé, réservé pour la maison. Ce n'est pas mon avis. Je crois que l'école ne peut pas s'empêcher de travailler sur les sujets que les enfants abordent. Je trouve aussi que l'école a ici un rôle essentiel à jouer, en expliquant également la différence qui existe entre croire et savoir. Mais en France, il y a peu de personnes qui sont d'accord avec moi.

Yves: Je trouve que c'est un sujet très compliqué. Je constate aussi que la question se pose au sein de l'Europe toute entière et que les propositions formulées divergent énormément. Nous pouvons

nous demander si la manière dont on considère les rapports entre l'état et la religion ne fait pas partie de la manière dont nous considérons la place de la religion à l'école.

Cathérine: Je voudrais souligner la complexité de ce sujet et le nombre de difficultés auxquelles il se heurte. Ce que je pense, c'est qu'il est important que l'école explique clairement la différence entre croire et savoir. Il est absolument nécessaire que l'école fasse savoir que du point de vue cognitif, une immense différence existe entre « croire » et « savoir », et que « savoir » a une base scientifique. Si ceci n'est pas clairement expliqué, alors il deviendra très difficile pour les enfants qui vivent dans un contexte familiale où « croire » influence leur vie, de faire, seuls, cette distinction.

Guy : Une question bien différente, maintenant. Marcel Thorel, est-ce qu'on est un enseignant Freinet ou bien est-ce qu'on le devient ? Est-ce que c'est quelque chose qu'il faut déjà être, et qu'on pourrait aussi perfectionner ou apprendre ? Ou bien, est-ce qu'une formation Freinet est nécessaire?

Marcel: Je ne crois pas qu'on naisse enseignant Freinet. Par contre, je suis à peu près certain qu'on meurt enseignant Freinet. Une fois qu'on a pratiqué la pédagogie Freinet, il nous est difficile de l'abandonner. Est-ce qu'il faut une formation ? La réponse est certainement oui, mais nous devons réaliser que nous n'en avons pas l'expérience. Il n'existe pas de formation pour enseignant Freinet en France. En Flandres, une formation vient d'être lancée pour les enseignants qui travaillent dans une école Freinet et elle dure trois ans. En France, nous ne connaissons que le compagnonnage. Freinet a eu quelques intuitions concernant l'éducation et l'enseignement, a proposé un certain nombre de techniques qui pouvaient servir à créer un environnement dans lequel elles pouvaient être réalisées. Partant de là, tout un mouvement a vu le jour de collègues qui échangeaient des expériences et cherchaient ensemble les solutions aux problèmes posés. La pédagogie Freinet est clairement fondée sur certaines valeurs et principes, mais dans la pratique il faut toujours chercher son chemin avec tâtonnement.

C'est pourquoi il est très intéressant qu'ici en Flandres, une formation soit donnée par des enseignants, formation ayant la même structure que ce qui se passe dans une classe moyenne, basée sur les principes de la pédagogie Freinet. Nous espérons évidemment qu'une telle formation profitera à la qualité de la pratique de l'enseignement Freinet. Un point de départ important de Freinet était "La vie est ...". Ce qui se passe à l'école, fait partie de la vie, ce que nous essayons de faire en tant qu'éducateurs Freinet c'est de veiller à ce que notre pratique demeure fondée sur une vision cohérente.

Guy : Jeroen, êtes-vous partisan d'une telle formation ?

Nous avons aux Pays-Bas quelques académies pédagogiques où un module 'Freinet' de base est prévu en troisième et en quatrième année. J'ai été chargé de l'accompagnement des étudiants qui voulaient se spécialiser dans cette matière : ils étaient en stage dans une école Freinet et ils se rendaient à l'académie pédagogique, les mercredis, pour un approfondissement. Ceci se déroulait au moyen d'une discussion autour de différents aspects de la pratique à laquelle on pouvait joindre la théorie. Je suis pour une formation de cette façon : partant de la pratique, ensemble évoluer vers une structure théorique.

Guy : Armand, vous avez lancé à Gand une formation en pédagogie Freinet.

Armand: Oui, c'est vrai. Il faut savoir que le nombre des écoles Freinet en Flandres est assez élevé, environnant la soixantaine. Ceci est environ le double de leur nombre en France et aux

Pays-Bas. Voilà pourquoi une nécessité d'une formation en pédagogie Freinet a commencé à se faire fortement sentir, surtout compte tenu de l'attention réduite qui y est consacrée au sein de la formation initiale des enseignants. Cette nécessité semble évidente lorsqu'on tient compte de la différence entre l'approche Freinet et l'approche traditionnelle. Cette dernière se base plutôt sur les curricula annuels et les méthodes, qui dirigent l'enseignant et l'élève à travers les divers échelons du plan éducatif. La nécessité y est, et le nombre d'inscriptions pour cette formation était bien plus élevé que le nombre de places disponibles en première année de formation. L'engagement n'est pas moindre: pendant trois ans passer quelques week-ends ensemble et quatre jours pendant les vacances scolaires. L'engagement aussi d'assurer un lien intense entre ce qui est abordé au cours des séances de formation et ce qui se passe dans la réalité. Cet engagement est aussi substantiel de la part des personnes responsables de la formation qui doivent constamment se rappeler que ce qu'ils font avec « leurs étudiants » est analogue à ce qui se déroule dans une classe Freinet avec les enfants. Ceci n'empêche en rien, et la ville de Gand n'y a pas prêté assez d'attention, que l'échange entre collègues, dont parlait Marcel Thorel, demeure important, même après la formation. La formation est une chose, mais l'échange et la discussion au sujet de la pratique, même entre collègues de différentes écoles, demeurent importants.

Guy : tu parles maintenant des enseignants, mais qu'en est-il des directeurs. N'ont-ils pas besoin d'une formation ? Est-ce que penser à la « management » ne commence pas à trop dominer ?

Armand : Et bien, le directeur se trouve indubitablement face à un problème, et ceci n'est pas seulement le cas dans les écoles Freinet. D'une part, l'homme ou la femme se trouve entre le marteau et l'enclume: d'une part, c'est la personne à qui l'inspection et l'administration centrale s'adressent et les reproches lui seront imputés lorsque certaines directives ne sont pas réalisées et, d'autre part les enseignants ont de temps en temps le sentiment que l'on ne tient pas suffisamment compte de leur point de vue. Personnellement, je me méfie beaucoup des techniques de management qui nous tombent dessus. La situation où un directeur est placé à un niveau supérieur à celui des écoles et qui se voit octroyer la responsabilité pédagogique d'un groupe d'écoles, ne me semble pas du tout souhaitable. Il faudrait pouvoir faire confiance à une équipe et lui donner aussi la responsabilité. J'ai fait de l'accompagnement pédagogique pendant plusieurs décennies et je sais que les écoles sont dignes de cette confiance et de cette responsabilité. D'autre part, les enseignants doivent gérer leur propre école, ensemble avec leur directeur. Un directeur est un enseignant et je pense qu'il est très important qu'il garde le contact avec ce qui se déroule en classe : reprendre une classe d'un collègue, avoir régulièrement contact avec les enfants, organiser des moments de visites des classes et d'échange entre les membres de l'équipe, sont des exemples importants. D'autre part, il faudrait faire en sorte que certaines des tâches jusqu'ici réservées au directeur, puissent être reprises par les membres de l'équipe. C'est de cette façon que je vois une équipe fonctionner dans une école. Il est pénible de constater qu'en ce moment les moyens prévus pour le projet des « tuteurs » ne sont plus disponibles, ce qui est un handicap pour l'accompagnement des étudiants –stagiaires ; des enseignants débutants etc.

Jeroen: Je voudrais revenir au sujet de ce directeur au-dessus de plusieurs écoles. Je ne veux souhaiter cette position à personne. Ce directeur se trouve nommé pour gérer un groupe d'écoles alors qu'il n'a plus de contact avec l'école. L'enseignement de qualité ne se gère pas à distance. Le concept d'un directeur au-dessus de plusieurs écoles se trouve diamétralement opposé à celui de l'autonomie de l'école : le management est, d'après ce que j'ai pu constater chez un grand nombre de directions, orienté sur la synchronisation des écoles. Plus les écoles sont identiques, plus facile il sera de les gérer. C'est ce qui se passe aux Pays-Bas. Elles deviennent « grises » : les différences sont effacées mais aussi les possibilités d'apprendre réciproquement les unes des

autres. Ce que j'ai également constaté, c'est que les directeurs sont rarement présents lors des réunions de l'équipe enseignante ou des groupes de travail. C'est ce que j'ai mentionné comme critique dans un texte que j'ai écrit il y a deux ans. J'ai eu souvent l'impression que ces directeurs constituent un groupe à part.

Guy : Encore une toute autre question. Professeur Reuter. Avez-vous déduit de votre recherche des conclusions concernant la valeur de la pédagogie Freinet?. Vous avez aussi parlé des 'écoles alternatives'. Avez-vous étudié d'autres écoles de ce genre que les écoles Freinet ?

Yves: La recherche sur la pédagogie Freinet, au moins, selon le modèle de l'école de Mons-en-Barœul, est, à ce que je sache du point de vue scientifique, la recherche la plus importante jamais réalisée sur l'approche Freinet. Une étude scientifique signifie que nous aboutissons à des conclusions à partir de matériel empirique. La valeur de ces résultats fait l'objet d'un consensus relatif puisqu' il n'y a pas eu jusqu'à présent de critiques les concernant de la part du monde scientifique. Nous nous attendons à la critique, ce qui est normal, mais jusqu'à présent on n'en a pas eu. Je dois souligner que, strictement parlant, ces conclusions ne sont valables que pour l'approche Freinet telle qu'elle a été réalisée à Mons-en-Barœul. C'est une restriction importante car tout le monde peut se joindre à l'ICEM et prétendre travailler selon la pédagogie Freinet. Dans les classes, il peut y avoir donc une grande diversité parmi les différentes pratiques. C'est pour cela que nous avons tenu à savoir, à travers notre recherche, si ce que nous observions à Mons était conforme aux grandes lignes tracées par Célestin Freinet. Cette conformité était présente, bien évidemment avec un certain nombre d'adaptations, ce qui est normal. D'autres recherches, comme celles menées p.ex par H. Peyronie qui s'est penché sur des groupes d'adultes ayant fréquenté une école Freinet, ont pu montrer que les valeurs qui caractérisent l'enseignement Freinet ont été préservées. Sur le plan international il y a eu également des recherches qui ont conclu que les approches alternatives, généralement inspirées des principes de Célestin Freinet, aboutissent à des résultats positifs. En dernier lieu et concernant la question de savoir si j'ai réalisé des recherches sur d'autres formes d'enseignement alternatif, ma réponse est la suivante : oui, certainement. Un de mes étudiants a réalisé une étude sur le rendement de la pédagogie du 'travail en projet' et ici aussi, surtout concernant l'écriture, ce qui formait la base de son étude, les résultats semblaient positifs et durables.

Un dernier problème que je voudrais signaler, c'est qu'en France il n'y a pas énormément d'écoles qui travaillent intégralement en tant qu' "écoles alternatives". Dans le Nord de la France, il y a aussi une école Montessori, mais contrairement à l'école de Mons, son public est constitué d'enfants de milieux favorisés, enfants dont on a le sentiment qu'ils obtiendraient des résultats satisfaisants dans n'importe quelle type d'écoles.

Guy : J'entends Yves Reuter dire qu'il y a une grande différence dans la façon dont la pédagogie Freinet se trouve concrétisée. Je voudrais poser la question à une militante de Freinet s'il n'y a pas un besoin d'imposer une certaine uniformité ?

Cathérine: Je trouve la question un peu provocatrice. Pour ce qui me concerne, je ne peux que répondre par NON, pas d'uniformité imposée d'en haut. Comme a dit Marcel "la vie est", la vie est multiple, les enfants sont différents, les adultes sont différents, les conditions de vie le sont, donc avec de l'uniformité, on ne peut aller nul part. La pédagogie Freinet n'est pas un dogme, c'est un nombre de principes de base, une série de techniques qui aident à les réaliser, mais cela laisse une grande marge de liberté. Ceux qui participent à des réunions internationales sont étonnés de constater combien les approches sont différentes, et donc combien nous pouvons apprendre les

uns des autres. Alors c'est vrai, toute personne qui se trouve attirée par la pensée Freinet peut adhérer au mouvement, nous allons alors essayer de nous entraider, d'échanger des expériences, mais nous n'allons pas déterminer comment cet enseignant doit travailler. Il n'y a pas de modèle figé.

Marcel: C'est naturellement un problème complexe auquel je ne sais pas répondre avec satisfaction. Permettez-moi de vous raconter une anecdote. Une inspectrice qui est allée voir Freinet et lui a dit : « Monsieur Freinet, je crois avoir compris le contenu de la pédagogie Freinet. Mais j'ai remarqué lors de mes visites aux différentes classes que la pratique est toujours si différente ». La réponse de Freinet était significative: « Madame, vous me rassurez ». Et il a ajouté : « Dans ma propre classe, je ne pratique la pédagogie Freinet que pour 80%, et seulement pendant mes meilleurs jours. ». Par ailleurs, nous devrions faire en sorte que l'approche Freinet puisse signifier quelque chose qui se prête à l'étude, qu'il y'ait donc la possibilité de discerner une bonne pratique d'une mauvaise pratique. Ce matin le commissaire aux droits de l'enfant a parlé d'un terme qui était très important pour Freinet, une expression que Freinet aimait beaucoup et qu'il n'a pas lui-même inventée : la « puissance de vie ». Pour moi, l'essentiel de la pédagogie Freinet est de créer une situation, mettre en place un dispositif, qui puissent offrir à l'élève la possibilité de contrôler au maximum sa propre vie. Alors, il n'est pas facile de répondre à la question de savoir quelle forme cette pédagogie devrait avoir, mais nous pouvons aussi aborder celle-ci d'une autre manière. Il est plus facile de discerner ce que la pédagogie Freinet n'est pas. Si dans une classe, il n'y a pas de coopération, s'il n'y a pas de système encourageant la collaboration, si l'enseignant se limite à communiquer des connaissances, alors nous savons que nous ne nous trouvons pas dans une classe Freinet. Mais ceci laisse sans aucun doute assez d'espace pour des approches différentes, conformément à ce que Freinet en disait : « Je ne veux pas éviter la discussion, mais c'est un devoir continu pour les personnes qui travaillent à partir d'une vision Freinet de se questionner sur leur pratique et d'autre part, d'essayer ensemble d'expliquer ce qu'est l'essentiel de l'approche Freinet et ce qui la compose. » Dans cette optique, la vie des enfants occupe une place centrale, il y'a un effort continu pour faire en sorte que l'enseignement se fonde sur un désir profond et non pas sur les désirs superficiels que nous développons en tant que consommateurs. Nous voulons aider les enfants à se développer en adultes capables de prendre leurs responsabilités et d'avoir le contrôle sur leur propre vie et qui possèdent les compétences que ceci exige. Ce que je sais, c'est que lorsque tu rentres dans une classe Freinet, tu sens immédiatement qu'on y travaille selon la vision de Freinet, même lorsque la pratique y est un peu incertaine, même lorsqu'on n'y est pas toujours conséquent.

Guy : Yves Reuter?

Yves: Il y a quelque chose de paradoxale dans cette question. Certains prétendent que le mouvement Freinet est une secte, ce qui est naturellement exagéré, même si quelques enseignants témoignent d'une certaine rigidité, comme c'est le cas au sein de chaque groupe professionnel ou type d'enseignement. La grande force, la particularité avantageuse de l'héritage de Célestin Freinet, en comparaison avec d'autres formes d'enseignement alternatif, se trouve dans l'équilibre qui existe entre les principes fermes d'une part et l'espace qui subsiste pour développer une approche personnelle, pour évoluer vers une plus grande autonomie, analogue à ce qui se passe avec les enfants : des principes solides mais un respect immense pour le développement propre de l'enfant, pour son autonomie.

Guy : Quelque chose de tout à fait différent maintenant. Armand: L'approche Freinet semble être très forte selon des recherches et des témoignages divers. On ne peut empêcher alors que ce qui est né et se développe ici, puisse influencer d'autres écoles.

Armand: Je crois en effet qu'un dialogue entre les écoles est important, aussi bien au sein du groupe des écoles Freinet qu'entre les écoles Freinet et les autres écoles. Aussi, dans son intervention de ce matin, Luc a-t-il parlé de l'éventualité que ceci puisse même séduire d'autres écoles, avec une équipe éducative ayant opté pour une autre approche. Ceci était impossible auparavant dans l'enseignement communal avec sa vision plus centralisatrice, souvenez-vous des paroles de Jeroen, « être gris, était plutôt un atout ». Les dernières décennies ont vu naître et se développer de plus en plus l'idée que l'école idéale n'existe pas, que des chemins différents sont possibles et que de cette diversité un enrichissement peut naître. Mais peut-être faudra-t-il esquisser le contexte dans lequel ce revirement est né. L'enseignement communal de Gand ne se portait pas bien il y a 25 ans. Chaque année il y avait dans l'enseignement primaire quelques 200 élèves en moins. Il est évident que cette situation était alarmante pour la politique, ce qui a donné l'occasion au centre pédagogique, à l'époque actif depuis dix ans, de créer une école taillée sur une forme différente. C'était cela le projet de La Boomgaard (Le Verger, note du traducteur). En tant que centre pédagogique, nous avons naturellement saisi pleinement cette occasion, développé un projet ensemble avec les enseignants, préparé une équipe, et en suite accompagné l'école. Nous pouvons donc conclure qu'un motif non pédagogique, le nombre d'élèves en baisse, se trouve finalement à la base d'une innovation pédagogique. Nous étions en tant que centre déjà actif depuis dix ans dans l'enseignement et nous avons profité de cette occasion pour, partant de là, créer une nouvelle école. Le succès s'en est suivi: le nombre d'élèves augmentait clairement. Un phénomène de ce genre se manifeste maintenant en Flandres, donc en dehors de Gand: des écoles dont le nombre d'élèves est en baisse ont opté résolument pour une approche tout à fait différente, et souvent pour une approche Freinet. Ceci pourrait avoir un lien avec le succès des écoles Freinet à Gand. Mais le danger est naturellement qu'on considère cette innovation comme une forme de stratégie de marketing. En plus, le fait qu'il s'agit souvent de petites écoles de quartier, peut causer des problèmes. Imaginons qu'une telle école dépendante d'une autre école un peu plus grande se situant plus loin et où siège le directeur. Si ce dernier ne se sent pas concerné par la nouvelle approche, ceci pourra naturellement causer des problèmes. Nous ne pouvons qu'espérer que ces équipes enseignantes travaillent aussi de manière intense à l'innovation pédagogique. Les contacts que j'ai avec un nombre d'enseignants de ces écoles me donnent beaucoup d'espoir, ce qui ressort aussi du grand nombre d'intéressés parmi eux pour la formation Freinet que nous offrons à Gand. D'ailleurs, il faudrait que je mentionne aussi le fait qu'à Gand il s'agit alors d'un grand groupe d'écoles, mais nous n'étions pas les premiers. Le "Appeltoin" (le jardin des pommes) existait déjà à Louvain, et à Gand, il y'avait "De Buurt" (le quartier), qui n'est pas tout à fait une école Freinet mais avec un fonctionnement analogue, et il y en avait d'autres aussi. Nous avons donc pu profiter de l'expérience des écoles alternatives qui existaient déjà.

Guy : Un autre thème. Armand. En réalité les tentatives d'innovation n'ont pas encore contribué à réduire le retard d'apprentissage des enfants d'ouvriers peu lettrés. Même en ce qui concerne l'intégration des enfants de migrants, nous sommes encore très loin de l'objectif que vous voulez atteindre.

Armand: Je dois d'abord signaler que l'enseignement ne peut éliminer toute forme de discrimination qui existe au niveau social. Comme Bernstein l'a formulé: "Schools cannot compensate for society". Mais l'école peut faire beaucoup et nous continuons à orienter nos recherches là-dessus. Je pense qu'au niveau des enfants de migrants, de grands progrès ont été réalisés. Mais il est vrai que la situation de ces enfants est loin d'être brillante. Il s'agit naturellement d'enfants allophones (non néerlandophone), ce qui malheureusement se traduit par l'orientation de tous les efforts sur l'apprentissage du néerlandais, alors que les causes se trouvent, sans aucun doute, à un niveau plus profond. Ce n'est pas un hasard que Cathérine ait été invitée pour ce colloque mais,

c'est précisément parce qu'elle a de l'expérience concernant cette problématique et qu'elle met l'accent sur l'importance de l'interculturalité. Si nous voulons trouver une solution pour le retard d'apprentissage de ces enfants, nous devons chercher un chemin qui inclut leur expérience, leur culture, et aussi leurs parents. Pour finir, je voudrais attirer l'attention sur le caractère très verbal de notre enseignement, de l'enseignement Freinet également, compte tenu de l'importance qu'il accorde au « quoi de neuf » (en tant que forum pour la parole, note du rédacteur), aux textes, etc... C'est pour cela que l'abandon croissant par l'école de l'aspect artisanal devrait nous inquiéter. Pourtant nous pensons que c'est justement par l'approche artisanale que ces enfants pourraient plus facilement exprimer et manifester leurs expériences..

Guy : Cathérine, c'est frappant de constater que vous ne mentionnez pas dans votre discours les problèmes linguistiques qui se posent au sein de l'enseignement aux enfants de migrants. Ceci est un grand problème en Flandres, n'êtes vous pas confrontés, en France, à cette problématique ?

Cathérine: Il est vrai que les enfants que nous avons dans nos écoles maîtrisent assez bien la langue orale. L'écrit est une autre histoire, mais chez ces enfants le français est assez présent pour rendre la communication possible. Ce qui signifie que les techniques de la pédagogie Freinet peuvent fonctionner. Il y a des nouveaux venus non francophones, mais ceux-ci reçoivent leur cours de la part d'enseignants spécialisés dans des classes spéciales, et peuvent être intégrés en suite dans des classes normales. Les parents peuvent se débrouiller, mais souvent leur français n'est pas suffisamment développé pour leur permettre d'exprimer ce qui leur tient à cœur. C'est pour cela que je me suis souvent servie d'interprètes, bien que ceci soit devenu plus difficile ces derniers temps car ces moyens, comme bien d'autres, ont été revus à la baisse. J'ai régulièrement un entretien individuel avec tous les parents au sujet de leur enfant et un interprète peut y être d'une aide précieuse. Non seulement parce que les parents vont pouvoir, grâce à la présence de l'interprète, s'exprimer facilement, mais aussi parce que l'interprète a une certaine affinité avec la culture des parents ce qui le rend capable de m'aider à bien comprendre le cadre où certains commentaires ou questions des parents peuvent se situer.

Marcel?

Personnellement je n'ai pas été confronté aux enfants qui ne maîtrisent pas la langue de l'école, mais je connais un peu la situation à Gand, par exemple à l'école Freinet Mandala, que je trouve un experiment fascinant. Nous devons continuer à insister sur la nécessité de l'expression. Mais l'expression est bien plus large que la langue : il y a la musique, la danse, le jardinage, travailler avec les mains, la peinture et les mathématiques dont le composant expressif est souvent négligé. Certaines de ces activités ont disparu de nos écoles, surtout celles à caractère manuel. Le jardinage est bien plus difficile en ville mais, même dans les écoles des régions rurales cet élément a disparu parce que les enseignants qui y travaillent ne vivent pas dans les voisinages. Je plaide coupable aussi: je ne me suis pas assez servi d'autres moyens d'expression, même s'ils mènent sans doute aussi vers une acquisition de la langue orale. Construire quelque chose ensemble, s'occuper de la finition d'un produit offre un contexte de communication, d'utilisation de la langue. Mais il appartient aux scientifiques de nous montrer les possibilités qui restent indéniablement encore à découvrir.

Guy : Yves?

Yves: Je voudrais faire trois remarques. En premier lieu, notre étude à Mons-en-Baroeul montre que ces enfants, qui vivent dans des circonstances difficiles, obtiennent de meilleurs résultats que les enfants des écoles avec une population identique et réalisent même, pour quelques domaines, des

sauts de rattrapage par rapport aux enfants des milieux plus favorisés. Une approche Freinet peut donc être efficace pour ces enfants. Deuxièmement: le problème du retard scolaire des enfants allophones (dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'enseignement) n'est probablement pas un problème de langue. Nous constatons en effet que les écoles sur des campus américains, où des enfants avec des langues maternelles différentes se retrouvent réunis, sont des contextes d'enrichissement plutôt que de retard scolaire. Il ne s'agit donc pas seulement de la langue mais aussi des circonstances de vie des gens et l'école se trouve contrainte à fournir plus d'effort pour atteindre ses objectifs auprès de ces enfants. Le problème n'est pas nouveau en France : pendant des décennies la France a connu des courants importants de migration de l'Italie, de l'Espagne, du Portugal. En plus, le français pour les enfants français des milieux populaires était aussi une langue étrangère pour la plupart d'entre eux. En dernier lieu, je dois signaler que l'acquisition de la langue se voit octroyer, en principe, plus de chances dans les écoles Freinet. De nombreuses études montrent que les enfants parlent peu dans les écoles traditionnelles: c'est l'enseignant qui parle et les enfants répondent brièvement aux questions qui leur sont posées. Ceci est fondamentalement différent de ce qui se passe dans l'école Freinet où un grand nombre d'outils sont mis en place pour permettre aux enfants de prendre la parole.

Guy : Une question pour toi Armand. Un enseignant d'éducation physique ne pourrait-il pas être mieux intégré dans l'école Freinet que ce qui est le cas aujourd'hui ?

Armand: Je voudrais considérer cette question dans un champs plus large que celui de l'éducation physique. Avec l'arrivée dans l'enseignement des enseignants spécialisés primaire, certains acquis ont été perdus. Non pas que l'expertise de l'enseignant d'éducation physique ne soit pas importante, elle l'est certainement. Mais je me rappelle le temps où il n'y avait pas d'enseignant d'éducation physique à l'école maternelle. C'était l'enseignant de maternelle qui s'occupait quotidiennement de l'éducation physique, et plusieurs fois par jour. La décision de traiter en égaux les enseignants de la maternelle et ceux de l'école primaire a fait que l'enseignant de l'école maternelle a commencé à bénéficier, lui aussi, de deux heures libres (sans enfants) par semaine. Pendant ces deux heures un enseignant spécialisé en éducation physique, ou bien un enseignant de maternelle qui a suivi une formation supplémentaire, s'occupe de l'éducation physique des enfants. Je répète, je ne rejette pas le concept d'expertise, mais pourquoi parlons nous maintenant de l'éducation physique et non pas de la formation musicale? Pourquoi est-ce qu'on engage un « expert » pour un domaine en non pour l'autre ? Je crois qu'on peut travailler de façon plus efficace. Laissons l'école faire appel à l'expertise dont elle a le plus besoin et faisons en sorte que cette expertise se répande parmi l'équipe. Il est clair que la diversité au sein de l'équipe, les divers points forts des membres de l'équipe sont très importants et tout le monde pourrait en tirer profit. D'autres possibilités de collaboration existent comme par ex, le teamteaching grâce auquel on s'investit dans ce que quelqu'un maîtrise le plus. Dans une école il y a toujours plus d'enseignants qu'il y a de classes ce qui offre alors beaucoup de possibilités si on fait preuve de flexibilité. Je crois qu'un expert pareil peut accompagner l'enseignant et la classe pendant une certaine période et peut participer aux visites mutuelles de classes qui aboutissent à des échanges fertiles entre collègues, etc...

Guy : Une question suivante est posée de manière particulière à Marcel, mais le sujet fait surgir beaucoup de questions. Marcel, comment fais-tu pour travailler avec les enfants au moyen d'un trajet individuel? D'autres questions seront abordées ici aussi. Est ce que les enfants qui suivent une remédiation quittent souvent leurs classes ? Quels sont alors les effets que cette situation pourrait avoir sur l'enfant, sur le groupe et sur l'intégration de l'enfant au sein du groupe ?

Marcel: Il s'agit ici de la question cruciale au sein de la pédagogie Freinet: Comment faire pour que 25 enfants, 25 individus avec leur propre développement individuel, avec leurs besoins, leurs sensibilités, soient aidés dans leur développement ? Comment gérer cette multitude? Comment en tenir compte ? Un premier élément de réponse a déjà été avancé par Catherine dans une de ses réponses : il s'agit de la relation au singulier et du dépassement du singulier au sein d'un groupe. Il y a naturellement un certain nombre de mesures sur le plan organisationnel. Des moments individuels et collectifs sont prévus dans le plan de travail. Une discussion a lieu dans le groupe autour de la production des enfants, du travail individuel de tout un chacun. Cette discussion a pour but de stimuler le développement de cette recherche et d'aider chaque élève à prendre une distance « réflexive » par rapport à sa propre recherche. Mais la question renvoie peut être aussi à un souci: Comment faire pour que tous les enfants apprennent, acquièrent tous un certain nombre de compétences culturelles comme lire et écrire et maîtrisent des contenus d'apprentissage comme les mathématiques, contenus qui sont imposés par le gouvernement ?. Naturellement, il faut faire des choix, lorsqu'on travaille avec un texte libre, il ne faut pas le faire à moitié. D'autre part les enseignants devront souvent travailler sur deux fronts : avec les techniques Freinet d'un côté, et, avec des fiches orientées sur un certain nombre de contenus spécifiques d'apprentissage, de l'autre. Il n'y a pas de réponse générale et, les réponses que la pratique nous donne seront toujours différentes. C'est pourquoi je suis très réticent quand on me demande comment j'arrive à résoudre un problème spécifique. Mais ce que mon expérience personnelle m'a appris c'est qu'il est fort possible d'aboutir à la situation où les élèves se sentent concernés par leur travail. Ceci est de la plus haute importance: il est bien possible que cela dure un moment avant de se produire, mais c'est possible. Pour y arriver, il est nécessaire de laisser tomber un certain nombre de choses, de pouvoir supporter que les enfants passent une partie de leur temps à rêver, qu'ils ne fassent pas de progrès pendant un moment. Mais être concerné par son travail est essentiel. C'est que la psychologie appelle la motivation intrinsèque. L'élève ne travaille pas pour les points, pour faire plaisir à son enseignant, il travaille à une tâche car cela lui semble sensé, car il a le sentiment qu'il peut faire plus. Cette tâche répond à ses aspirations, à son désir profond. Je vous disais que je suis arrivé à cette conviction sur la base de mon expérience. Les enfants qui ont cette motivation intrinsèque travaillent, veulent pouvoir travailler. L'ambiance de classe où ceci est réalisé est souvent une ambiance de tranquillité, ou comme un des chercheurs l'a formulé: « C'est une classe, une école où tout le monde parle mais où tu n'entends rien ». Travailler individuellement à une tâche ne cause pas d'agitation ni de désordre, bien au contraire, cela mène vers la tranquillité, vers une attitude de travail. Ne nous trompons pas: les enfants possèdent une intuition pédagogique, ils sentent bien si une activité est utile ou pas. Si un devoir est considéré comme inutile, alors nous avons un problème.

Guy : Jeroen, tout cela est très bien dit, mais est-il aussi réalisable ? Est-ce qu'on peut travailler de cette façon? Est-ce que tu es d'accord avec les propos de Marcel que les enfants savent eux-mêmes ce qui est utile et ce qui ne l'est pas ?

Jeroen: Oui, certainement qu'on peut travailler de cette façon. Mais la question qui a été posée dans le groupe où je me trouvais concernait le matériel. Il y a un groupe qui est en train de travailler et certains enfants ont besoin d'une aide supplémentaire, comment disposer du bon matériel que l'on peut immédiatement utiliser ? Je crois que là, il y a encore tout un chemin à parcourir. En ce qui concerne l'utilité du travail. Je m'attends à ce qu'un enfant qui a des difficultés à faire un travail, qui trouve que ce travail est moins utile, puisse venir me trouver pour en discuter. Il a peut-être raison, ou peut-être pourrai-je le convaincre de continuer, c'est tout à fait négociable.

Guy : Faut-il ajouter quelque chose, Armand?

Non je n'ai rien à ajouter, si ce n'est la réflexion suivante : si nous insistons sur l'importance de la diversité au sein d'un groupe, nous sommes tenus de souligner que l'une des caractéristiques centrales de l'approche Freinet est justement cette interaction continue entre le travail personnel d'une part et la présentation et la discussion en groupe, de l'autre. Ceci n'exclue pas les compromis. À Gand nous n'avions pas directement une solution pour utiliser cette façon de travailler dans les cours de mathématiques, c'est la raison pour laquelle nous avons opté pour l'utilisation des livres scolaires propres à une méthode de mathématiques. Une méthode, en tout cas qualifiée de « réaliste », afin de pouvoir trouver un lien avec l'expérience des enfants. Mais l'utilisation de cette méthode, qui implique une instruction collective posait certains problèmes organisationnels étant donné que nous travaillions avec au moins deux catégories d'âge par classe, ce qui exigeait donc deux instructions. Il y a une autre solution dont Yves Reuter a parlé ce matin : elle s'appuie sur la présence chez l'enseignant d'un éventail assez large de connaissances et de compétences lui permettant de savoir placer la contribution des enfants, le travail de recherche personnel au sein de l'itinéraire d'apprentissage. Donc, même si on fait des compromis, on sait toujours que ce n'est pas ainsi que l'on veut travailler et qu'il faudra alors aller à la recherche d'une contribution plus grande des enfants.

Guy : le sujet suivant se rapporte à l'engagement ou la participation des parents. Cathérine, à travers ta contribution tu as souligné l'importance des parents, l'importance de la relation de partenariat avec les parents en fonction de l'éducation de leurs enfants. Mais comment est-ce que tu agis envers les parents dont les attentes diffèrent totalement de celles que l'école a ou, parfois, doit avoir ? Et est-ce que tu penses que c'est bien d'avoir cette différence de temps en temps?

Cathérine: Avant que je ne réponde à cette question, je voudrais revenir un instant sur le problème du temps. Il est vrai qu'il faut laisser plus de temps à certains enfants pour travailler de façon approfondie et qu'il est inutile de les forcer. Mais, cela voudrait dire, d'autre part, que nous n'allons pas obtenir le même niveau chez tous les enfants au même moment. Il n'y a pas d'autre alternative que de laisser les enfants progresser au rythme qui leur est possible de suivre, et je suis convaincue que le fait de leur accorder un peu plus de temps, les aidera à progresser. Mais cela crée chez les enseignants une certaine tension entre le respect pour le rythme de l'enfant, donner du temps à l'enfant, et la volonté d'atteindre les objectifs imposés par les autorités. C'est pourquoi l'école devrait avoir la possibilité d'accorder un peu plus de temps à certains enfants en ce qui concerne le nombre d'années qu'ils passent dans l'enseignement primaire. Ceci va naturellement plus loin que le redoublement de classe, plus loin que la situation où tout le monde doit évoluer au même rythme mais où certains enfants doivent refaire une année, pendant laquelle ils seront contraints d'apprendre au même rythme que les autres, de faire exactement la même chose, sans que l'on ne tienne compte de ce qu'ils ont pu apprendre l'année précédente.

En ce qui concerne la relation de l'école avec les parents, il est évident que d'énormes différences peuvent apparaître, mais l'ouverture ne veut pas dire perte de contrôle. Il faut que l'enseignant soit très clair en ce qui concerne ses principes. Tout comme les enseignants, les parents ne souhaitent que du bien aux enfants et ceci sera sans doute exprimé lors d'un entretien avec les parents. Ce ne sera pas si facile, mais il est important de prendre acte de ces différences. Aussi bien les parents que l'enseignant peuvent formuler de bons arguments et, une solution négociable sera peut-être trouvée. Il est également important de connaître ces différences car les enfants peuvent se retrouver prisonniers d'une loyauté compétitive. Mais nous devons toujours garder en vue le fait que nos valeurs ne sont pas, à priori, supérieures.

Jeroen: J'aimerais poser une question à ce sujet. Je pense que c'est bien que Cathérine rencontre les parents au début de l'année et qu'il est important de gagner la confiance des parents. Mais ce que j'ai compris c'est que la communication avec certains parents a lieu par l'intermédiaire d'un interprète. Est-ce que cela ne diminue pas l'efficacité de cette tentative de gagner leur confiance ?

Cathérine: Il est bien vrai que ce n'est pas toujours facile, mais je préfère un entretien dans des circonstances moins optimales où mon partenaire peut s'exprimer, ce qui ne serait pas possible en français. D'autre part il y a naturellement les contacts quotidiens à l'entrée de l'école, au moment où le parent accompagne son enfant à l'école et où une communication non verbale a lieu. De cette façon les parents peuvent avoir une idée de l'ambiance qui règne dans l'école et dans la classe, ce qui est également une base pour la confiance.

Guy : Armand, il s'agit quand même de plus que cela. Il ne s'agit pas seulement d'entretenir de bonnes relations avec les parents, mais le défi réside aussi dans le fait d'être toujours conscient que les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant. Ne sont-ils pas alors les premiers experts?

Armand : Nous affirmons que les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant. Ils l'ont vu se développer au cours d'une période de plusieurs années, ils ont été témoins des moments heureux et moins heureux et ce sont eux qui, ont été pendant toutes ces années, responsables de son éducation. Ceci ne veut évidemment pas dire que l'on doit considérer que les parents sont les premiers experts dans tous les domaines de l'éducation de leurs enfants et surtout pas dans les domaines propres à l'école. Mais selon moi, le centre de toute cette question se trouve au niveau de la notion de respect : c'est le devoir de l'enseignant d'avoir du respect envers les parents, de veiller à ce que l'enfant ne se trouve pas entraîné dans une crise de loyauté, qu'il puisse sentir que l'enseignant respecte ses parents. Ceci ne nous empêche pas de désapprouver le point de vue du parent et, comme le disait Cathérine, de prendre acte des ses points de vue.

Guy : Mais que faites-vous lorsque vous constatez que les parents adoptent des points de vue étranges envers par exemple l'enseignement Freinet, qu'ils posent des questions quant à la jonction avec l'enseignement secondaire.

Armand : je pense que l'argumentation est ici le seul chemin possible qui nous offre une chance. Je pense qu'on peut continuer à argumenter et de façon très calme. À côté des avantages qu'offre la méthode de travail, on pourrait peut-être éventuellement citer ses inconvénients, mais notre seule chance est l'argumentation.

Guy : Mais que faire lorsque le parent emploie des arguments superficiels, arguments qui n'ont aucune importance ?

Armand : encore une fois: en parler ensemble. Il n'est pas question de convaincre les parents. Un de nos enseignants m'a dit un jour: « Il ne faut pas essayer de convaincre les gens, il faut lui apporter ton témoignage, lui étaler tes points de vue, l'informer au sujet de ta manière de travailler en classe et au sujet de la contribution de celle-ci à stimuler l'apprentissage.»

Guy : Mais n'est-il pas également important d'aborder les parents en partant d'une idéologie?

Armand : Non, je crois qu'on peut uniquement être aussi clair que possible et l'avantage de Gand est qu'il s'agit d'écoles Freinet, ce qui veut dire que la ligne suivie par l'enseignant est également la ligne de l'école, sujet de discussions hebdomadaires.

Nous avons eu aussi des discussions au sein de la ville du genre : «les parents doivent savoir ce qu'ils choisissent et par conséquent assumer ce choix ». Nous n'étions jamais partisans de cette vision car cela peut rapidement conduire à une attitude élitaire qui ne reçoit plus de critiques, ce qui se traduit finalement par un manque de perspicacité et par un excès d'autosatisfaction. Non, les parents ont le droit de poser des questions, même la question de savoir si ce type d'enseignement prépare suffisamment leurs enfants pour l'enseignement secondaire. Un des enseignants, avec qui nous étions en contact au début des écoles Freinet, l'expliquait ainsi : 'une école Freinet doit, non seulement au moins aussi bien travailler que l'école traditionnelle dans tous les domaines, mais elle doit faire plus'. Je suis tout à fait d'accord avec ces propos. J'espère que les parents qui optent pour une école Freinet le font par conviction que c'est une bonne école. Mais on se doit naturellement de leur fournir des informations concernant notre manière de travailler et, si cette explication les encourage à inscrire leur enfant dans une autre école, et bien, on n'y peut rien.

Guy : Encore des remarques concernant ce thème? Cathérine?

Cathérine: Je voudrais vous raconter une petite anecdote. En France, je suppose que c'est aussi le cas ici, nous partons chaque année avec toute la classe vers une destination en dehors de l'école, vers la campagne ou la mer, et nous y restons une ou deux semaines. Tout cela est précédé d'une organisation énorme, également avec les parents. Pendant une de ces réunions individuelles un père m'avait confié qu'il trouvait qu'aller à la mer avec les enfants ne faisait pas partie des devoirs de l'enseignant, que ceci se fait normalement avec les parents, pendant les vacances. Il m'a fait également savoir qu'il pensait qu'il vaut mieux que ce qui doit se passer en rapport avec l'enseignement puisse se dérouler entre les quatre murs de la classe, à l'intérieur de l'école. Mais, 'je donne mon autorisation d'emmener ma fille avec vous, a-t-il dit, même si je ne suis pas d'accord'. J'ai saisi l'occasion pour remercier ce parent de m'avoir fait confiance. Ceci est un exemple clair de la limite de ce que pourrait signifier 'convaincre les parents'. Dès notre retour, nous avons esquissé le déroulement du séjour et de ce qu'on avait fait. Nous avons essayé, naturellement, de montrer que les enfants avaient eu pendant ce séjour des possibilités d'apprentissage qu'ils ne pouvaient pas avoir entre les quatre murs de la classe. Mais il faut accepter le fait qu'on ne peut pas convaincre tout le monde. Ce père m'a fait sentir sa confiance, mais ne voulait pas non plus faire semblant qu'il trouvait tout cela une idée fantastique. Une telle ouverture est importante, ouverture ne veut pas dire être toujours d'accord.

Guy : Qu'elle est la meilleure manière d'évaluer les progrès de l'enfant? Faut-il viser le processus ou le produit ? Armand: tu hoches la tête, as- tu déjà une réponse ?.

Armand: Non, j'ai hoché la tête car je reconnais l'importance de cette question pour laquelle il n'y a pas qu'une seule réponse. Vous savez qu'il y a, en ce moment en France, toute une polémique autour des évaluations qui sont imposées par les autorités, à des moments bien précis. Au cours de la première période de l'histoire des écoles Freinet à Gand, chaque élève faisait l'objet de deux rapports détaillés par an comprenant ses progrès, ce qui sera abordé plus tard avec ou pour lui, et les points d'attention le concernant. Ces rapports concernaient la manière d'évolution de l'enfant dans la classe, ses progrès dans les « cours » et dans les diverses recherches qu'il faisait, etc... Je pense toujours que ceci constitue un bon instrument, cela oblige l'enseignant à prendre distance de temps en temps, à consulter ses documentations et à se demander ce que les parents devraient ou voudraient savoir. Je me rappelle très bien combien les parents étaient satisfaits de cette manière de rapporter, d'ailleurs une manière qui exigeait un travail très intensif. Je pense que, malgré tout, les parents ont le droit de se faire une idée sur la place que leur enfant occupe, non pas au sein du groupe de la classe, mais plutôt parmi ses pairs du même âge car autrement, certaines fausses

espérances pourraient naître et se développer chez les parents. Je suppose que les collègues voudront s'exprimer à ce sujet, je réalise que ma conviction peut être contestée.

Jeroen: Tu en parles comme s'il s'agissait d'une contradiction, mais je crois qu'au moyen par exemple du portfolio je peux très bien montrer où l'enfant se situe et informer les parents sur les lignes d'apprentissage au sein de notre école. Je n'ai jamais eu l'impression que les parents trouvaient cela difficile.

Marcel: à l'école de Mons-en-Barœul, nous n'avons jamais travaillé avec des notes, et il n'y a jamais eu de comparaison entre les enfants. Je crains que la question de l'évaluation ne puisse avoir de réponse satisfaisante, pour le moment. Nous avons abouti à une double évaluation. D'une part une évaluation qui indique comment l'enfant s'est développé à partir de sa situation initiale. C'est une évaluation relative, car l'enfant s'y trouve comparé à sa propre situation du début de l'année scolaire. D'autre part, nous avons une évaluation absolue qui renseigne sur la position de l'enfant par rapport aux objectifs fixés par les autorités, pour un certain âge (objectifs du curriculum officiel). Comment s'y prendre? Permettez-moi d'abord d'insister sur le fait que l'approche Freinet, un choix éthique, peut aussi aboutir à des 'résultats scolaires' convenables. Il est également indispensable d'informer les parents sur les résultats de leur enfant, car autrement, des malentendus et une orientation totalement fautive peuvent avoir lieu.. C'est un sujet très large qu'on ne peut pas approfondir pour le moment. En ce qui concerne Mons-en-Barœul il y a chaque année au moins 2 entretiens avec les parents au cours desquels, les progrès de l'enfant sont documentés au moyen des productions mêmes de l'enfant. Il ne s'agit pas d'une note, mais plutôt d'une appréciation fondée sur le travail qui a été discuté.

Cathérine: Je voudrais avoir une journée supplémentaire pour pouvoir aborder le sujet de l'évaluation. J'approuve personnellement l'approche dont Marcel a parlé concernant la complémentarité entre l'évaluation relative et celle absolue. Cependant, je dois signaler que la pression exercée sur l'évaluation, en ce moment en France, devient insupportablement grande, et va même dans la direction d'une évaluation au sein de l'école maternelle. Là, je suis contre. Il est évident que des observations des enfants sont réalisées et que des questions concernant leur développement sont posées, mais je redoute fort l'évaluation prématurée. Les parents ont évidemment de grandes espérances pour leur enfant et cela aboutit rapidement à une comparaison des capacités de leur propre enfant avec celles des autres enfants.

Guy : Au cours de notre entretien, nous avons passé plusieurs domaines de développement en revue. Mais il y a un domaine que nous n'avons pas abordé : celui de l'imagination.

Yves: L'imagination est un sujet complexe. Il nous faudra d'abord réaliser une recherche sur le sens de l' 'imagination' dans les différents domaines. Moi je suis spécialisé dans la didactique du français. Nous avons pu constater que les élèves permettent à leur imagination de se manifester et que, pour ce qui concerne l'expression écrite, ils arrivent à écrire des textes bien rédigés. Ceci signifie qu'ils ont un certain contrôle sur leur expression, ce qui est souvent difficile chez les enfants les plus jeunes. Nous pouvons dire que les enfants de cette école réalisent de bons résultats en ce qui concerne la qualité des textes, et aussi en ce qui concerne le risque qu'ils osent prendre, leur volonté de ne pas toujours suivre les sentiers battus, ce qui est souvent le cas dans d'autres écoles.

Cathérine: Oui, cela correspond à ce que je vous ai déjà dit ce matin à propos de l'importance des artistes que vous invitez à participer au travail au sein de l'école. Ceci est de nature à aider les enfants à laisser champ libre à leur imagination, ce qui est énormément enrichissant pour eux.

Mais, ici aussi, nous rejoignons ce que nous avons dit précédemment: il est très difficile d'évaluer ce type de travaux.

Guy : Une autre question. Armand, que peut-on faire pour stimuler la diversité sociale au sein de l'école et/ ou d'en contrôler l'évolution ?

Armand: En ce qui concerne Gand, nous ne pouvons pas nier que les écoles Freinet étaient essentiellement fréquentées par des enfants de parents hautement lettrés. Nous ne pouvons pas oublier que les premières écoles étaient situées dans des bâtiments (d'anciennes écoles) où il n'y avait (presque) plus d'enfants, donc dans des quartiers où il y avait peu d'enfants. Et il est sans doute vrai que le projet de l'école Freinet attirait surtout les parents hautement lettrés. Nous avons rapidement senti cela comme un grand inconvénient. Nous avons alors mis en place un grand nombre de projets dont le but était d'organiser des échanges avec les enfants des écoles ayant un nombre élevé d'enfants d'origine allochtone, mais ce n'était pas vraiment une bonne solution. Un système de 'bussing' comme aux États-Unis a aussi certains effets moins favorables. Dans la Harp (la Harpe) nous avons pu convaincre un nombre de parents de transférer leurs enfants composant trois classes vers une école ayant presque uniquement des enfants d'origine allochtone. Ces groupes ont été mélangés graduellement et maintenant je pense qu'il y a 40% d'enfants d'origine allochtone et 60% d'enfants de familles autochtones. Il est clair que l'emplacement de l'école joue un rôle important. Les quartiers sont relativement homogènes et ceci se reflète dans la population de l'école. Quoiqu'il en soit, nous avons décidé de créer de nouvelles écoles dans des quartiers connus pour la diversité de leur population..

Guy : Jeroen?

Jeroen : Je suis bien content que je ne sois pas un homme politique car je frémis souvent à entendre ce qu'on propose concernant la diversité. Il est vrai que les gens vivent dans des quartiers assez homogènes et que ceci détermine aussi la population de l'école. Il ne faut pas, pour autant, exercer la pression sur les écoles, ceci devrait se traduire sur le plan politique, car nous sommes tous du même avis : une diversité au sein de la population scolaire est souhaitable.

Guy : Marcel?

Marcel : Et bien, permettez-moi de parler rapidement de nos expériences à Mons-en-Barœul. Il y'a 10 ans, lorsque nous avons lancé le projet de notre école, nous avons reçu beaucoup de demande d'inscription d'enfants vivant en dehors du quartier. Nous avons alors opté pour une limite de 10% imposant le maximum d'inscriptions d'en dehors du quartier. Aujourd'hui, nous constatons qu'il n'y a que des enfants du quartier dans notre école. Nous avons donc ici une situation dans laquelle nous aurions intervenu de façon politique et autorisé un pourcentage d'inscriptions d'en dehors du quartier afin d'augmenter la diversité de la population scolaire.

Guy : Une dernière question, qui m'étonne un peu. Pourquoi avons nous si peu d'écoles Freinet à Gand ? Armand ?

Armand : Je crois que le point de vue que l'échevin a exposé ce matin est correct. L'essentiel n'est pas de créer plus d'écoles Freinet, mais plutôt de fournir aux écoles existantes le soutien nécessaire pour qu'elles puissent approfondir leur réflexion au sujet de leur méthode de travail. Il faut leur donner la chance de développer leur propre projet. Essentiel à ce sujet est la possibilité que les écoles ont d'échanger leurs expériences. Il n'y a pas qu'un seul chemin qui conduit vers

le but visé. Personnellement, je ne pense pas que l'important est que de nouvelles écoles voient le jour en devenant par exemple des écoles 'Dalton' ou 'Jena plan', etc... par contre, ce qui est essentiel, c'est que ces différentes approches s'enrichissent mutuellement.

Guy : Je vous remercie, tous, pour cet entretien. Comme je vous ai déjà dit, les membres de ce panel sont très compétents. Mais avoir un aussi bon public est encore meilleur car, c'est lui qui a su poser ces bonnes questions.



Ce livre du colloque « 25 ans d'enseignement Freinet à Gand » se veut une référence pratique pour toutes les personnes impliquées dans l'enseignement Freinet en Belgique, aux Pays-Bas, en France, et par extension, dans le monde entier.

Il est en premier lieu un reflet des contenus abordés au cours de ce colloque. Il contient, en plus, des textes additionnels rédigés par des spécialistes, contenant des recommandations et pratiques utiles pour les enseignants Freinet.

Département de l'Enseignement et de l'Éducation - Gand
AC Portus, 5ième étage
Keizer Karelstraat 1, 9000 Gent
Belgique
Tel. 00 32 (0) 9 268 21 16
onderwijs@gent.be
www.gent.be/onderwijs

