

Je souhaite préciser dans cet article les raisons pour lesquelles, à mon sens, les pédagogies dites différentes « marcheraient » auprès de publics en difficulté. Je m'appuierai pour cela sur des recherches que je mène depuis plusieurs décennies et que j'ai synthétisées dans mon dernier ouvrage : *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*¹. Il me semble que, même si les recherches dont j'expose les résultats se situent au sein de l'institution scolaire, les principes à l'œuvre ne sont pas sans intérêt pour des formations d'adultes où ils sont d'ailleurs attestés.

Pédagogies différentes et publics en difficulté *Pourquoi ça marcherait ?*

Yves Reuter, Université de Lille²

Recherches menées autour des pédagogies différentes

Je commencerai par une présentation des recherches sur lesquelles je vais m'appuyer et de leurs effets. Je préciserai aussi le choix de la désignation « pédagogies différentes » et le sens que je lui attribue.

1 Publié aux éditions Berger-Levrault en 2021.

2 Contact : yves.reuter@univ-lille.fr

Les recherches

Je m'appuie de manière conséquente sur la recherche menée, de juin 2001 à septembre 2006, sur le groupe scolaire Concorde pratiquant la pédagogie Freinet³. Ce groupe scolaire, composé d'une école maternelle (Anne Franck) et d'une école élémentaire (Hélène Boucher), est situé dans un Réseau d'Éducation Prioritaire de la banlieue de Lille, à Mons-en-Barœul. Les élèves sont très majoritairement issus de milieux sociaux défavorisés. Cette recherche a tenté de répondre à des questions portant sur les modalités pédagogiques mises en place, les effets engendrés, les relations entre les pratiques pédagogiques et les effets, et la transférabilité possible des dispositifs mis en œuvre.

Je me réfère aussi à une recherche sur l'école Vitruve, l'une des plus anciennes écoles alternatives existant à Paris⁴, qui pratique la pédagogie de projet. Il convient de noter que, si à l'origine la population était très défavorisée et l'échec scolaire particulièrement important, une mixité sociale existe maintenant dans ce quartier.

Je me fonde encore sur d'autres recherches consacrées à la pédagogie de projet, notamment les travaux de Francis Ruellan⁵, la réflexion menée avec le collectif de la revue *Pratiques*⁶, ainsi que les expériences que j'ai pu pratiquer moi-même, en tant qu'enseignant, au début de ma carrière dans un collège de Loos dans la banlieue de Lille⁷.

3 Le lecteur trouvera le bilan de cette recherche dans l'ouvrage : Yves REUTER (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007.

4 Voir : Yves REUTER, *L'école Vitruve : un laboratoire de l'expérimentation pédagogique*, Rapport de recherche, 2019, www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/reutervitruve19.pdf

5 Voir : Francis RUELLAN, *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, 2000 ; Yves REUTER (dir.), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

6 Voir le n°36 (1982) de la revue *Pratiques* consacré à la pédagogie de projet.

7 Pendant plusieurs années au début de ma carrière, j'ai travaillé en interdisciplinarité avec un collègue, professeur d'arts plastiques. Les projets menés aboutissaient à une brochure articulant français et dessin sous différentes formes : bande dessinée, roman-photo, publicité...

À cela viennent s'ajouter une étude pour le Haut Conseil de l'Éducation sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005⁸, des recherches portant sur le décrochage scolaire et ses relations à ce que nous avons appelé le **vécu disciplinaire**, c'est-à-dire les sentiments et les émotions que les élèves (ou les enseignants) déclarent associer aux disciplines⁹, ainsi qu'une recherche en cours qui analyse les fonctionnements d'un collectif d'enseignants qui se sont regroupés en raison de leur intérêt pour des pédagogies différentes et qui se coforment, hors institution et hors mouvements pédagogiques¹⁰.

Comment désigner et définir les pédagogies différentes ?

J'utilise les expressions de « pédagogies différentes » ou de « pédagogies alternatives » pour indiquer qu'il s'agit de démarches qui sont différentes de la pédagogie classique encore dominante et qui sont mises en œuvre plus rarement. Je préfère ces expressions à celle de « pédagogies nouvelles », puisqu'elles ont, pour la plupart, plus d'un siècle d'existence ou à celle de « pédagogies actives », puisque toute pédagogie est active dans la mesure où elle suppose une activité de l'enseignant et une mise au travail des apprenants (écouter, observer, noter...), quels que soient les jugements qu'on peut porter sur ces modalités de travail.

Je dois cependant préciser que je ne renvoie pas à toutes les pédagogies différentes répertoriées : je me suis essentiellement attaché à la pédagogie Freinet et à la pédagogie de projet, non

8 Voir : Yves REUTER, Sylvie CONDETTE, Liliane BOULANGER, **Les expérimentations « article 34 de la loi de 2005 »**. Bilan et discussion d'une recherche sur des pratiques scolaires « innovantes », in *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n°3, 2013, pp. 13-39, www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2013-3-page-13.htm

9 Cette recherche tentait de comprendre les relations entre le fonctionnement des disciplines, le vécu de ces disciplines et le décrochage ou l'accrochage scolaire. Voir : Yves REUTER (dir.), **Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école**, Paris, ESF, 2016.

10 Cette recherche, intitulée *Autoformation coopérative des enseignants et réussites scolaires*, est dirigée par Catherine Souplet, et soutenue par l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) Lille - Nord de France. Un bilan est prévu cette année aux éditions ESF.

seulement parce que ce sont celles que j'ai le plus étudiées mais aussi en raison de leur histoire et de leur ancrage dans l'éducation populaire. J'ai complémentaiement analysé le fonctionnement de pratiques issues de ces pédagogies lorsqu'elles étaient expérimentées en milieu défavorisé pour lutter contre les incivilités, l'échec et le décrochage scolaire.

Au-delà de leur diversité, les pédagogies différentes ont pour point commun une volonté de rupture avec la pédagogie « classique », caractérisée notamment par un enseignement magistral (et sa variante dialoguée), identique pour tous les élèves, alternant discours du maître, exercices formels et évaluations à orientation négative, avec une progression censée être cumulative, allant de ce qui est supposé simple à ce qui est supposé complexe. Dans ce cadre, la compétition prime sur la coopération, les enseignants ne s'intéressent que peu aux connaissances et pratiques des élèves, et ceux-ci ne disposent pas vraiment d'espaces de parole, de réflexion et de pouvoir sur le fonctionnement de la vie scolaire.

J'effectue complémentaiement une distinction entre **pédagogies** différentes – qui structurent l'ensemble de la démarche mise en œuvre – et **pratiques** différentes qui ne concernent que certaines séances insérées dans un cadre pédagogique qui demeure classique. Ce second cas est le plus fréquent et ses effets peuvent être très variables. Ainsi, l'insertion peut initier un changement important de pratiques ou, à l'inverse, être l'objet d'une obsolescence progressive en raison d'une maîtrise insuffisante du dispositif et d'effets de dissonance avec le reste de la démarche pédagogique : c'est le cas, par exemple, dans nombre d'écoles, pour les conseils d'élèves qui, dans un cadre classique, peuvent se voir vidés de leur sens et devenir purement formels.

Quels sont les effets de ces pédagogies ?

Les résultats obtenus, lorsque nous avons pu suivre les expériences menées sur une durée conséquente (entre 2 et 5 ans), sont très intéressants en ce qui concerne les élèves : investissement conséquent dans le travail scolaire et plaisir marqué, entrée moins stressante dans les apprentissages (par exemple dans la lecture

et l'écriture), progrès de **tous** les élèves dans les apprentissages disciplinaires (acquisition des contenus mais aussi développement de l'autoévaluation et du contrôle de leur activité), développement de compétences transversales (oral, auto-organisation, travail en équipe, gestion des conflits, citoyenneté...), rapport positif à l'école, meilleur climat scolaire et incivilités en baisse. Certains de ces résultats ont d'ailleurs pu être obtenus dans un laps de temps très court : par exemple, dans l'école « Freinet » de Mons-en-Barœul, entre la rentrée de septembre et les vacances de la Toussaint, la quantité d'incivilités s'est considérablement réduite et les écrits des élèves (textes libres) se sont allongés de manière significative.

Les effets produits sont aussi très intéressants pour ce qui concerne les autres acteurs impliqués dans la construction des apprentissages : ainsi les enseignants témoignent d'un rapport au travail et aux collègues bien plus positif que dans d'autres établissements. Cela se manifeste, entre autres, par la fréquence et la durée de leurs réunions. Ils soulignent aussi les effets de ces pratiques quant à leur développement professionnel, à la maîtrise de compétences de gestion, de communication, d'écoute, d'écriture... Ces effets touchent aussi les parents et se marquent par leur investissement dans la vie scolaire, le suivi de leur enfant et les relations sécurisées qu'ils entretiennent avec l'école. Il en est de même pour d'autres acteurs dont les recherches s'occupent malheureusement moins souvent : je pense ainsi au personnel de service qui s'investit avec plus de plaisir et déclare se sentir mieux respecté et reconnu.

Quelles dimensions font que « ça marche » auprès de publics issus de milieux défavorisés ?

J'en viens maintenant aux dimensions qui font, à mon sens, que « ça marche » auprès de publics issus de milieux défavorisés et qui, par voie de conséquence, pourraient présenter des intérêts pour des formations d'adultes autour de l'écrit.

Un accompagnement bienveillant

L'accompagnement bienveillant des apprenants me semble primordial : qu'ils se sentent accueillis en tant que personnes singulières avec respect, intérêt et plaisir. Cela peut aller d'une micro-attention (un sourire, un bonjour accompagné du prénom à l'arrivée) jusqu'à une attitude constante envers eux : véritable écoute, respect de ce qu'ils sont et de ce qu'ils disent, possibilité qui leur est totalement reconnue de s'exprimer, attention constante accordée à leur cheminement en matière d'apprentissages, importance manifestée à leurs réussites... Il en va de la relation pédagogique en tant que relation humaine. Cela est d'autant plus important, à mon sens, que l'exigence sans la bienveillance est souvent peu fructueuse et vécue comme une forme de répression.

Un appui sur le vécu des Sujets

Une autre dimension importante réside dans l'appui sur ce que les apprenants amènent avec eux, voire en eux : expériences, pratiques, connaissances, représentations... Cela part d'un constat, maintenant partagé dans le domaine éducatif et au-delà : les apprenants n'arrivent pas vierges de toute expérience et de toute connaissance. Cette expérience du monde, ces pratiques, ces représentations peuvent constituer, pour l'apprenant et pour l'enseignant ou le formateur, non un handicap mais des ressources possibles. On peut penser par exemple au plurilinguisme de nombre d'apprenants issus d'autres cultures.

Cela conduit à une hypothèse qui touche à la stratégie pédagogique : il est préférable de s'appuyer sur ces acquis pour construire des passerelles plutôt que de creuser des fossés en les ignorant, en les dévalorisant et en les constituant en obstacles. Cela n'est cependant pas sans poser la question complémentaire des moyens que se donne le formateur pour connaître cette culture, au-delà des représentations qu'il peut s'en faire¹¹.

¹¹ Sur tous ces points, voir par exemple : Yves REUTER et Marie-Claude PENLOUP (dir.), *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Repères, Paris, INRP, n°23, 2001, www.persee.fr/issue/reper_1157-1330_2001_num_23_1

Penser l'acculturation : les compétences comme pratiques culturelles

Considérer les compétences, objets des apprentissages, non pas comme de simples techniques, neutres et désintéressées, mais comme des pratiques culturelles, constitue une dimension tout aussi importante. Cela signifie que leur acquisition relève d'une acculturation, c'est-à-dire d'une entrée dans d'autres cultures, liées à des espaces socioculturels spécifiques dont il s'agit de comprendre les fonctionnements, les enjeux, les intérêts et les risques, ce qui nécessite du temps et des déplacements progressifs. Il s'agit d'une appropriation des gestes matériels et mentaux et d'une compréhension des usages que ces compétences permettent. C'est par exemple le cas pour la lecture et l'écriture. Les débats, dépassés à mon sens, entre décodage et compréhension, passent à côté de ces dimensions culturelles de l'entrée dans des cultures de l'écrit, avec tout ce que cela suppose d'envies mais aussi d'inquiétudes, de gains mais aussi de pertes, et de déplacements dans ses manières de vivre et de penser.

Jack Goody, par exemple, a bien montré dans ses travaux¹² les différences entre cultures de l'oral et cultures de l'écrit (sans aucune hiérarchisation de sa part) ainsi que les déplacements opérés par l'émergence de l'écrit dans une société (via le développement d'institutions, juridiques, scolaires, informationnelles...) et chez les individus (via les modifications des manières de penser que permet l'écrit¹³). D'autres chercheurs¹⁴ ont mis au jour de tels changements chez l'enfant. Cependant, cela ne se joue pas simplement en termes d'envies (par exemple, « devenir grand » chez les enfants de maternelle), cela se joue aussi en termes de craintes (par exemple, celle qu'on ne leur lira plus d'histoires). Le changement

12 Voir notamment : Jack GOODY, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979.

13 Pour des précisions sur ce point, voir : Yves REUTER, *À propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion*, in *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°131-132, 2006, pp. 131-154, www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2124

14 Par exemple : Lev S. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1985 (1934 pour l'édition originale).

de culture peut ainsi entraîner chez certains apprenants des ruptures générationnelles et sociales difficiles à vivre.

Il convient encore de se garder d'uniformiser les multiples cultures de l'écrit (familiales, professionnelles, religieuses...) qui peuvent être très différentes. Ainsi, par exemple, tout étudiant, aussi imprégné qu'il soit de certaines cultures de l'écrit, ressent des problèmes pour entrer dans la nouvelle culture des mémoires de recherche à l'université. Toujours dans cet esprit, un facteur de problèmes pour nombre d'enfants réside dans le fait que certains enseignants réduisent la multiplicité des univers culturels et des pratiques sociales de l'écrit aux spécificités de la culture scolaire de l'écrit (avec des pratiques axées sur les dimensions formelles de l'écrit au détriment du sens et des fonctions, une progressivité censée être commune à tous et construite indépendamment de ce qui est familier aux apprenants, et des textes souvent éloignés des intérêts des enfants...).

Tenir compte du formatage social des compétences

Les compétences culturelles sont marquées socialement en relation avec leur mode d'acquisition, leur fonctionnement selon les institutions, leur évaluation sociale (légalité, légitimité...), leur distribution (selon l'âge, le genre, le milieu social, l'univers professionnel...), leur valeur (selon les espaces de vie des acteurs sociaux). Ainsi, les travailleurs manuels ne vivent pas comme une compétence le fait de lire des notices techniques avant de commencer le travail ou encore parler du dernier roman d'avant-garde qu'on a lu n'a pas les mêmes effets selon la soirée dans laquelle on se trouve.

Le développement des compétences peut donc difficilement être travaillé sans tenir compte de ces paramètres et des valeurs, des connaissances ou des méconnaissances qui les accompagnent.

La coopération plutôt que la compétition

Les pratiques coopératives sont aussi susceptibles de contribuer aux apprentissages d'apprenants de milieux défavorisés. Elles présentent souvent plus d'intérêts que les pratiques classiques pour diverses raisons : réduction du stress par l'absence de compétition et par l'assurance de collaborations bienveillantes, appui sur des

valeurs importantes dans les milieux populaires (solidarité, entraide...), diversité des stratégies explicatives possibles (notamment celles des pairs)...

La différenciation des parcours au sein d'un collectif

En cohérence avec les théories de l'apprentissage, qui montrent que les modes d'apprendre (manières de travailler, rythme...) ne sont pas identiques chez tous, une autre dimension intéressante réside dans l'instauration de stratégies différenciées, via les plans de travail, le temps accordé et la réflexion sur les difficultés spécifiques de chacun, le tutorat, les groupes, les projets...

Cette différenciation ne peut cependant pas se réduire à une simple individualisation qui autonomiserait, voire isolerait, chaque apprenant. Elle s'appuie en effet sur des collectifs (les types de regroupements) mis en place : sous-groupes, classes, groupes multiniveaux... Ici encore, il est fait droit aux travaux qui montrent que les apprentissages sont toujours sociaux¹⁵ en ce qu'ils se constituent au sein d'interactions.

L'évaluation comme aide aux apprentissages

La conception de l'évaluation est tout aussi importante. En effet, les modalités traditionnelles de l'évaluation se caractérisent par une certaine opacité, une orientation négative (on relève des erreurs, on retire des points...), et surtout une coupure avec les apprentissages puisque l'évaluation est censée juger *in fine* de la réussite ou de l'échec. Les pédagogies alternatives, en revanche, préfèrent la mise en place de pratiques qui accompagnent les apprentissages et se caractérisent, entre autres, par l'explicitation des problèmes et des pistes possibles pour les résoudre, par un travail sérieux et bienveillant sur les erreurs¹⁶, par des dispositifs rendant visible les progressions...

15 Voir entre autres références classiques : Jérôme BRUNER, *Savoir faire - Savoir dire*, Paris, PUF, 1987 ; Willem DOISE, Gabriel MUGNY, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions, 1981 ; Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Genève, Peter Lang, 1979 ; Lev S. VYGOTSKI, op. cit.

16 Voir par exemple : Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997 ; Yves REUTER, *Panser l'erreur. De l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2013.

Le pouvoir sur sa vie et ses apprentissages

Un autre principe s'avère fondamental. Il pose que c'est en (re)donnant du pouvoir sur leur vie aux apprenants, au travers de structures de gouvernance tels les conseils ou au travers de projets qu'ils peuvent élaborer collectivement, que l'on crée les conditions de leur engagement dans l'apprentissage de compétences, telles la lecture ou l'écriture. Il s'agit donc d'une véritable inversion de la position classique de l'école qui considère que c'est en apprenant **d'abord** des compétences que les apprenants pourront acquérir **ensuite** du pouvoir sur leur vie. Pour le dire de manière quelque peu abrupte, il s'agit de préférer les vertus du « ici et maintenant » à celles du « on verra plus tard ».

La justice et la gouvernance constituent, dans cette perspective, des dimensions proprement pédagogiques, sans doute déterminantes, pour permettre des apprentissages dans des milieux défavorisés. En effet, bien souvent dans ces milieux, l'existence est vécue comme une lutte constante et épuisante contre les institutions sociales qui veulent imposer leur pouvoir et leurs normes au travers de démarches intrusives, et contre des injustices qui prennent la forme de discriminations ou de soupçons incessants. C'est pour cela que, loin d'être des gadgets, la mise en place d'instances collectives de gouvernance (les conseils), de règles coélaborées, de structures de médiation et de gestion des conflits participent de la possibilité de s'inscrire dans des apprentissages en restituant à chacun une vie sur laquelle il peut avoir prise sans être dans l'obligation de se défendre constamment. Les différents statuts (maîtres/élèves) ne sont plus alors réductibles simplement à des structures de domination et ouvrent la possibilité d'engagements réciproques, celui de travailler pour apprendre répondant à celui de faire en sorte que les apprenants progressent s'ils accomplissent le travail proposé¹⁷.

Dans la même perspective, une des caractéristiques des fonctionnements scolaires classiques réside dans l'imposition constante par le maître des tâches à accomplir et des manières de les accomplir. Or, nos recherches sur les relations entre les manières dont les élèves

17 On remarquera que cet engagement est très rarement pris par les enseignants.

vivent les disciplines scolaires et le décrochage scolaire¹⁸ ont mis au jour à quel point cette absence de toute possibilité de choix – même minime – était vécue comme une dépossession de sa vie, comme une source de souffrance et de rejet chez les apprenants qui souhaitent, comme tout être humain, garder un pouvoir de décision, ce qui constitue indéniablement une forme de pouvoir sur sa vie. Cela peut aller de micro-décisions (le choix d'une question dans un ensemble de questions ou d'un exercice dans un ensemble d'exercices) jusqu'au choix de son parcours d'apprentissages.

Vivre ici et maintenant

Il n'en demeure pas moins vrai que, bien souvent, les apprentissages dans les espaces scolaires classiques, ou plus largement les espaces de formation, sont perçus comme des temps d'ennui, de faire semblant, de simulation... Bref, des espaces où la « vraie vie » est en suspens. C'est pour cela que, dans certaines pédagogies alternatives, vient s'ajouter une autre dimension, celle d'une vie stimulante emplie d'événements (projets, fêtes, braderies...) qui motivent les apprentissages nécessaires pour vivre ces événements¹⁹.

En guise de conclusion

Je rassemblerais volontiers les réflexions qui précèdent autour de quelques principes issus des pédagogies différentes qui me semblent, au vu des expériences mentionnées et des analyses effectuées, de véritables leviers pour contribuer aux apprentissages de personnes issues de milieux défavorisés : un enseignement conçu comme une facilitation des apprentissages et un accompagnement bienveillant, la recherche de facteurs d'engagement, une volonté constante de sécurisation (ce qui permet la prise de risques), le fait

18 Yves REUTER (dir.), *Vivre les disciplines scolaires*, op. cit.

19 Voir sur cette question, outre mon ouvrage *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes* (cité dans l'introduction de cet article), ce qui s'est réalisé au collège Paul Eluard des Minguettes, dans la banlieue lyonnaise, autour de la lecture avec les braderies qui comprenaient la recherche de livres d'occasion, un travail d'appropriation de leur contenu et leur revente : Dominique LELIÈVRE-PORTALIER, Marie-Christine VINSON, *La bouquinerie au collège : un nouveau marché de lecture*, in *Pratiques*, Metz, CRESEF, n°80, 1993, pp. 35-55, www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1993_num_80_1_2356

de redonner du pouvoir sur sa vie au sein des apprentissages (et non à leur issue), la possibilité de construire du sens.

J'ai bien conscience, au moment de conclure, du côté un peu trop généralisant de cet article. Il reste aux experts de la pratique que sont les formateurs à contextualiser ces dimensions et à les ajuster aux questions d'apprentissage de la lecture et de l'écriture par des adultes, ce qui est somme toute leur quotidien...

