

Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuel, problèmes méthodologiques et épistémologiques.

Titre : À établissements différents, recherche différente... pas si sûr !
Olivier Francomme
CREF-EA 1589 -Université Paris Ouest Nanterre la Défense
Secteur : Crise, école, terrains sensibles
mars 2011

Présentation personnelle

Trois casquettes pour un même regard : enseignant (professeur des écoles et collègue), chercheur (doctorat en géographie humaine, recherche internationale violence, et bientôt peut-être, une HDR sciences de l'éducation), formateur (d'enseignants en IFM, de médiateurs dans une collectivité territoriale, d'éducateurs à l'étranger dans différentes structures privées et publiques, par l'Icem)

Introduction

Enseignant homme dans une classe maternelle Freinet, j'ai eu les honneurs récurrents de faire l'objet d'enquêtes voire d'émission de télé. Encore étudiant et apprenti chercheur, je me suis donc laissé prendre au jeu que j'imposais à d'autres, un juste retour des choses.

Grand bien m'a fait puisque j'ai pu ressentir et évaluer toutes les difficultés, les réticences à devenir « un objet d'étude », voué aux curiosités anonymes, parfois inquisitrices.

Une première déception fut l'absence totale de savoir ce qu'était advenu de ce long entretien enregistré passant en revue les paradoxes d'une société très sexuée et très archétypale, laissant pourtant des hommes s'occuper de l'intimité de tout petits (j'ai même emmené 23 bambins en voyage durant 10 jours sur les côtes landaises). Je n'ai jamais revu ni lu le travail de cette étudiante à qui j'avais donné toute ma confiance et dont je n'avais même pas les coordonnées. Que suis-je devenu ? J'avais été dépossédé de moi !

Une autre déception, au cours de l'émission de télé (« Les maternelles ») fut d'avoir été entraîné sur des terres qui ne m'intéressaient pas, d'avoir eu la sensation de meubler un morceau d'espace temps, de cautionner l'insipide, ...

Mais après réflexion, je me suis aperçu que j'avais participé à bien plus de travaux de recherche, dans lesquels cette fois, j'avais été partie prenante, et même partie agissante ! Ce fut le cas des nombreux travaux de recherche effectués en classe, sur la classe, sur des outils, sur mes anciens élèves, ... au sein de l'Icem¹.

Les lieux de l'innovation pédagogique

Curieusement, il n'existe pas beaucoup d'ouvrages qui établissent la distinction entre pédagogie traditionnelle et pédagogie alternative. Le travail entrepris par Olivier Brito est en ce sens exemplaire et nous permet de cerner la difficulté et d'envisager des éléments de distinction², en particulier il nous donne, sur les pédagogies traditionnelles, des éléments de prise comparative au regard des alternatives pédagogiques, et nous pouvons entamer à partir d'eux, les processus nécessaires pour donner à ces dernières, une véritable clarté opérationnelle³.

¹ à lire dans la publication de ma HDR : « La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif »

² Brito Olivier, (2010).

³ Francomme Olivier, (2010).

Ce que l'on peut dire, c'est que ces établissements alternatifs sont portés par des équipes souvent fragiles et qui ne survivent pas toujours au départ de leurs créateurs⁴. La dimension humaine paraît très importante, malgré un projet qui vise, par essence, à une certaine universalité. C'est sans doute une dimension paraconsistante⁵ de la forme pédagogique innovante. Ce projet définit généralement un cadre éthique qui le fonde, qui est porté, revendiqué par les membres de l'équipe à laquelle tous sont associés (élèves, parents, .. la communauté éducative). **Les lieux de l'innovation pédagogique sont avant tout des sujets.** La conséquence est que la dimension anthropomorphique des innovations perturbe la diffusion des innovations d'une part en la fixant à un lieu et d'autre part à une personne. La transplantation des deux aurait modifié les pratiques : imaginons C. Freinet dans une école caserne de banlieue.

Il existe peu de cas d'étude longitudinale de la forme scolaire innovante⁶, et nombre de ces travaux sont souvent l'œuvre même des équipes enseignantes (suivi des anciens élèves, ...). Pourquoi une telle carence... en apparence ?

C'est peut-être pour une raison simple qui doit répondre à une série de questions. Quelle équipe universitaire serait prête à se faire analyser, à voir ses moindres méandres relationnels décortiqués par une autre équipe universitaire — même en toute loyauté — ? Quelle équipe d'enquêteurs accepterait d'« être enquêtée », et de laisser observer à la loupe les dimensions pédagogique et scientifique de son travail, et étalonner son degré d'efficacité ? Ce qui est bon pour certaines équipes ne le serait pas pour d'autres ?

La nature de la réticence des équipes innovantes n'est-elle pas alors à chercher dans la nature du contrat éthique qui doit lier toutes les parties en présence ?

Dans le mouvement de l'Ecole Moderne, et donc sans doute dans d'autres espaces innovants, il existe une demande forte au regard de la recherche, et celle-ci tient une place importante dans la vie des projets innovants. On peut avancer **une première hypothèse : la recherche est sans doute un des moteurs de l'innovation pédagogique, elle est au cœur du principe de l'innovation.** La conséquence est qu'aller dans une équipe innovante pour effectuer une recherche scientifique, c'est aller à la rencontre d'une équipe « en recherche », celle-ci ayant donc des attentes particulières.

Les sciences de l'éducation

Les sciences de l'éducation sont jeunes, et peut-être encore fragiles, en tous cas elles doivent s'incarner dans les lieux qui fondent leur légitimité. Ce sont des sciences du sujet, et des sciences de la complexité... Ainsi définies, nous pouvons circonscrire un certain nombre de paradigmes ainsi que leur enveloppe éthique.

Qu'est-ce qui fait la caractéristique du champ éducatif et de la place, dans sa structuration, du pouvoir et du savoir ? C'est ce que l'on appelle les « sciences de l'éducation », c'est l'état de fait qui met certains enseignants en place d'analystes, et d'autres en place d'analysés ; et parce que l'on se trouve alors dans le même champ socioprofessionnel, c'est sans doute le seul lieu, dans l'épistémè⁷ des sciences humaines, où la hiérarchie du pouvoir se traduit dans la relation de savoir. Ce constat et ce fonctionnement fondent en partie la « réticence » des équipes innovantes vis-à-vis de la recherche.

De plus, l'innovation pédagogique pose un autre problème aux sciences de l'éducation, par le fait que bien souvent elle en dépasse le cadre strict : les innovations pédagogiques renvoient à un

⁴ Dans le mouvement Freinet, un grand nombre d'équipes n'ont pas survécu à leurs initiateurs, et cela reste une préoccupation permanente. (Le cas le plus récent est celui de l'école d'Aizenay, mais dans l'Oise, il y a eu l'école de Breuil le Sec, ...)

⁵ Paraconsistance : notion développée par le Brésilien Da Costa et reprise par Alain Badiou. Voir glossaire en fin d'article.

⁶ Francomme O, (2009).

⁷ Ensemble des [connaissances scientifiques](#), du [savoir](#) d'une époque et ses présupposés.

projet de société (dimension politique), et à un projet humain (dimension anthropologique, sociale).

De façon radicale, c'est la place des innovations pédagogiques dans les sciences humaines et dans les sciences de l'éducation qu'il faut questionner : non de façon « exemplifiante », ni objectivée, mais en voyant ce que peuvent apporter les pratiques de recherche par des enseignants et des élèves à la réflexion épistémologique et politique autour du champ éducatif et de l'ingénierie pédagogique. Nouvelle hypothèse : **ce sont les innovations pédagogiques qui interrogent la recherche** (et non l'inverse). Cela va dans le sens d'une observation faite au cours de la soutenance de thèse de Mohammed Darmane, présentée le 7 décembre 2010, lorsqu'il affirme : « Les praticiens souhaitent pouvoir instrumentaliser la recherche au profit de la classe, des élèves »

De quelle recherche parlons-nous ?

Ce qui est propre aux sciences de l'éducation, c'est que le champ de sa recherche est aussi celui de son objet. De cela, naît souvent une double tentation : d'une part disjoindre ces deux champs, aussi artificiellement que ce soit, et d'autre part faire du domaine des « chercheurs » (diplômés académiques) le domaine surplombant celui des « praticiens » (subalternes dans l'échelon), renforçant ainsi la structure hiérarchique du champ éducatif, alors que c'est au contraire elle qu'il s'agissait de neutraliser. Il n'y a là qu'une reproduction des structures de pensée et des relations de domination.

À côté de cet état du champ de la recherche en sciences de l'éducation, ou peut-être à cause de cet état, il reste des lieux où les chercheurs sont appelés par les praticiens et où ils peuvent venir travailler « naturellement » : là où il y a une véritable demande à travailler ensemble, un désir d'échange, peut s'implanter un désir de connaître. Ce lieu, entre autres grands terrains d'existence et de transformation, on le trouve dans le champ de la pédagogie Freinet.

En créant un institut de recherche en 1947, l'ICEM, Célestin Freinet a voulu repenser le contrat relationnel entre la recherche et l'établissement, la classe. Pour lui, et comme pour ses successeurs, c'est la classe, et non pas l'Université, qui constitue le véritable laboratoire de la recherche. Elle est un champ propre, irréductible à ce qui s'en perçoit et s'en conçoit selon les règles qui régulent la structure du champ éducatif abordé sous son jour massif. Aussi, pour y pénétrer sans y introduire l'*illusio*⁸ macrosociale, il faut avant tout éviter le « préconstruit scientifique », transfiguration du « préconstruit scolastique », décrit par Pierre Clanché⁹ dans son dernier ouvrage sur l'anthropologie de l'écriture.

« Déplacer le laboratoire » ne signifiait pas un simple transfert physique, mais l'établissement d'un nouveau contrat éthique, basé sur la coopération entre tous les membres de la communauté éducative, parachevant les contours d'une nouvelle épistémologie de la recherche.

Les chercheurs collectifs coopératifs

Les chercheurs collectifs coopératifs constituent une forme organisationnelle de production de savoir scientifique. Certains ont été décrits dans des ouvrages biographiques, comme ceux de Pierre Guérin¹⁰, de Jean Le Gal¹¹, ... Ils décrivent la longue et patiente coopération de réseaux de praticiens-chercheurs, de chercheurs, de professionnels, mais aussi de groupes qui ne sont pas structurés par des logiques de catégories professionnelles ou scientifiques.

Essai de matrice de chercheur collectif coopératif.

⁸ Illusio est pris au sens de Pierre Bourdieu, voir glossaire en fin de communication.

⁹ Clanché Pierre, (2010).

¹⁰ Gast Marceau, Guérin Madeleine et Claude, (2008).

¹¹ Le Gal Jean, (2007).

Une partie de la matrice est constituée de valeurs dont l'humanisme, l'éducabilité, ... Ces valeurs sont partagées, mises en avant, et déterminent les personnes ou groupes de personnes avec qui l'on peut travailler. Il ne s'agit pas de sélectionner ou de renfermer, mais de définir l'ensemble paradigmatique. Dans ce sens, la coopération avec des chercheurs du monde de la médecine¹² en montre l'ouverture et l'intérêt. Il s'agit bien d'un aspect de la dimension éthique du chercheur collectif coopératif.

Une autre partie de la matrice est aussi constituée par le domaine ou le champ d'exercice dans lequel le travail va s'immerger : il y a une passion commune. Ce domaine va déterminer le champ des spécialistes qui seront associés. Cette passion est bien souvent transdisciplinaire ou multidisciplinaire. Elle définit un nouvel espace de rencontre entre les spécialistes de disciplines différentes, mais aussi les personnes concernées qui souhaitent s'y investir. Ce terrain commun évite l'appropriation exclusive d'un groupe, et reconnaît la pertinence de la présence de chacun. Par exemple, le chercheur collectif sur les sciences, et le fichier de sciences, a démarré avec les expériences fondamentales à la maternelle. Le réseau des classes maternelles a mis plus en difficulté les spécialistes quand il a fallu vulgariser des phénomènes comme, par exemple, celui de la capillarité. On a touché aux limites de capacité à vulgariser des adultes, mais pas l'intuition de celle des jeunes.

Dans une partie organisationnelle, ce qui marque le plus, ce sont les composantes anti-hiérarchiques, remplacées par celles de l'autorité (au sens de : faire autorité), de l'échange, de la coopération.

Cette partie recèle d'autres dimensions, dont le travail en réseaux, souvent séparés, dont il existe des points ou moments de rencontre. Ces réseaux incluent : les jeunes, des réseaux professionnels.

Les processus de validation sont aussi très importants, parce qu'ils concernent toutes les personnes impliquées (de tous les réseaux). Les méthodes employées sont celles de la recherche traditionnelle, mais le processus de validation est différent parce qu'il associe tous les membres du chercheur collectif coopératif.

Un chercheur collectif est multi catégoriel, avec une préoccupation particulière sur l'authenticité de la parole, des écrits. Chaque partie peut et doit communiquer avec les autres. Cette parole authentique doit être prise en compte comme une véritable herméneutique, qui a pour vocation d'enrichir la parole de chacun portée à tous, plus que la contraindre et la restreindre à un espace limité, marginalisé. Le travail au sein de la Gran Expedición Humana a révélé cette dimension importante de ne pas s'en tenir à la littéralité des propos des familles, des représentants politiques, mais de les rattacher à leur histoire, à leur culture, afin de les inscrire dans notre histoire commune de l'humanité.

L'objet d'un chercheur collectif, c'est la formation de tous, chacun pouvant trouver réponse à ses aspirations. La démarche scientifique s'inscrit dans l'agir social. Par exemple, le « savoir écrire nos mots », travail de thèse de Jean le Gal, a été à la fois objet et conséquence du travail effectué en autogestion dans la classe de Jean. La recherche s'inscrivait dans le savoir, par le savoir être.

La métabolisation des savoirs a lieu, en tous lieux, c'est une caractéristique du chercheur collectif coopératif. Cette métabolisation peut revêtir des formes différentes selon les réseaux constitués. Dans le cadre du travail sur la santé de l'écolier, le plus grand gain du réseau de santé publique a concerné la formation des médecins scolaires. Dans l'école, c'est à la fois dans les apprentissages et dans le « mieux vivre ensemble » que les apports ont été les plus importants. Pour les parents, c'est un autre regard qui a été porté sur leur responsabilité de parent et l'autonomie de leur enfant. Pour les praticiens de l'Icem, la classe reste le principal lieu de validation du résultat.

¹² Chercheur collectif : sur la santé de l'écolier, et sur les mythes familiaux.

En guise de conclusion

La première dimension de l'utopie, c'est la critique, en particulier celle des systèmes clos par une idéologie. Ces systèmes, dont le système éducatif en France, sont actuellement fissurés par leur incapacité à évoluer, et leurs propres contradictions internes.

Il faut donc nous placer dès à présent dans un autre lieu, un autre espace du possible, comme le font les praticiens chercheurs de l'École Moderne et des alternatives pédagogiques. Ils sont dans un ailleurs, mus par de nouvelles rationalités scientifiques dont ils font la démonstration tous les jours dans leurs classes.

Faire une recherche sur une alternative pédagogique, c'est s'intégrer à ce processus de recherche déjà en cours, en apportant une richesse supplémentaire dans le respect d'une éthique liée à une « praxis scientifique ».

L'utopie, à son niveau le plus simple, fonctionne comme un mouvement de remise en cause de tout ce qui est, et par conséquent, elle dynamise toute société.

L'utopie n'est pas une idéologie, une idéologie a pour but de légitimer un système clos, un pouvoir en place, elle est conservatrice. L'utopie cherche à ébranler l'idéologie en ce sens où elle cherche un monde meilleur, elle est dynamique, elle est révolutionnaire. C'est pour moi une autre définition possible de la science, et de l'éthique du travail des chercheurs.

Vouloir effectuer une recherche scientifique dans ou sur une équipe innovante, c'est aller à la rencontre d'une équipe « en recherche » qui bien souvent a déjà produit des savoirs et souhaite en acquérir d'autres. Il s'agit bien de la mise en œuvre d'une véritable relation dialectique où l'un bénéficiera du regard porté par l'autre dans une perspective d'échange de savoirs.

Glossaire :

L'approche paraconsistante

C'est une approche par laquelle des perceptions contradictoires peuvent coexister au sein d'une vérité, sans interrompre l'unicité de cette vérité. C'est l'approche du Brésilien Da Costa, reprise par Alain Badiou¹³. Ce principe contredit le principe de non contradiction, il peut être illustré par les différentes visions d'une œuvre d'art pour laquelle la perception de l'un « n'est pas » celle de l'autre, et coexistent sans la neutraliser.

Un intérêt à entrer dans cette approche, c'est qu'elle évite la binarisation du réel où tout pourrait se résumer à une série de questions n'ayant que oui ou non comme réponse. Dans le cadre des analyses que nous avons à porter sur les faits éducatifs (pédagogiques) toute proposition peut ainsi être interprétée comme vraie et fausse à la fois, dont il faut élucider la partie se rapprochant d'un pôle et celle se rapprochant du pôle opposé.

L'illuso

Dans le cas des universitaires il peut être pris sous deux angles distincts. D'abord, son emploi soulève des questions essentielles de ré-indexation (ou ré-utilisation) d'une notion inventée pour décrire des réalités » fait partie de la démarche ré-emploi historiquement éloignées. Il contribue à dévoiler une partie de la réalité empirique et, dans un même mouvement, il occulte une autre part de cette réalité.

Ensuite, la place de ce concept, dans une théorie de la pratique et du dévoilement, décrit un acteur essentiellement myope et peu lucide, victime de nombreuses illusions. Il ne tient pas compte de la diversité des appartenances sociales (familiale, amicale, professionnelle, etc.) ni de l'alternance de contextes tantôt favorables à la lucidité tantôt à la myopie.

¹³ Badiou A, (2010), p 138.

La praxis pédagogique Ouvrage de Francis Imbert : p 16, 30 (praxéologie : p 26)

La pédagogie Freinet est une pédagogie du travail, pris au sens de l'activité libératrice et émancipatrice. Les apprentissages, ou leur systématisation, sont souvent la conséquence des activités nombreuses et variées menées en classe.

La praxis est indissociable du projet révolutionnaire, il s'agit de transformer le monde en vue de surmonter l'aliénation humaine. C'est un projet émancipateur¹⁴.

« *La praxéologie¹⁵ est entendue comme une démarche construite (visée, processus, méthode) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale : micro, méso, macro) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans la mesure de ses conséquences.* »

Bibliographie sommaire

- Badiou Alain, Tarby Fabien, *La philosophie et l'événement*, éditions Germina, 2010, 184p.
- Brito Olivier, *Rapport de recherche : Devenir des anciens élèves de l'école des Bourseaux*, Recherche du CERIC, dir Jacques Pain, Université de Paris Ouset – La Défense, 2010.
- Clanché Pierre, *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, édition des Presses Universitaires de Caen, Caen, 2009, 133p.
- Francomme Olivier, Notes de lecture : Brito Olivier, *Rapport de recherche : Devenir des anciens élèves de l'école des Bourseaux*, Recherche du CERIC, dir Jacques Pain, Université de Paris Ouset – La Défense, 2010.
- Francomme Olivier, *La forme scolaire, et la pédagogie Freinet, à l'épreuve de l'éducation comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales.*, Les Amis de Freinet, à paraître.
- Francomme Olivier, *La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif*, synthèse de HDR, 2011, à paraître.
- Gast Marceau, Guérin Madeleine et Claude, Pierre Guérin, *Sur les pas de Freinet*, éd Ibis Press, 2008, 248 p.
- Imbert Francis, *Pour une praxis pédagogique*, éd. Matrice, 1985, 409p. Préfacé par Jacques Ardoino, 65 p.
- Le Gal Jean, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir, un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*, Ed Libertaire et ICEM, 2007, 319p.

¹⁴ Imbert F. , (1985), p 4.

¹⁵ Lhotellier A., (1995).