

2 - Lutter contre l'échec scolaire en réseau d'éducation prioritaire

Yves **Reuter**, professeur, directeur de l'équipe THEODILE-CIREL,
Université Charles de Gaulle Lille 3

Cette note renvoie à notre ouvrage¹ (Reuter, 2007) qui est l'aboutissement de plus de cinq ans de recherches, menées de juin 2001 à septembre 2006, portant 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 multiples négociations avec l'ancienne équipe, les syndicats 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 principales : 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, tout en stimulant les écoles environnantes et en luttant contre l'échec scolaire, pour « remonter » ce groupe scolaire dont la réputation s'était alors cristallisée autour de résultats scolaires problématiques et d'un climat d'incivilités engendrant une baisse tendancielle des effectifs susceptible d'entraîner la fermeture de classes.

¹ Elle en résume la présentation, ainsi que les premiers et derniers chapitres.

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.

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 effets engendrés ; 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 possibles 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 confrontation de cadres théoriques et de méthodes de recherche différenciés (observations, productions sollicitées ou non, questionnaires, entretiens...) afin de pouvoir interroger 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 les approches des pédagogies « alternatives » évoquées précédemment, trop souvent monolithiques et généralisantes, tout en demeurant très lacunaires dans l'étayage empirique et très limitées quant aux cadres interprétatifs sollicités.

2-1 - Les principes de fonctionnement de l'école « Freinet »

Il s'agit ici d'objectiver les principes qui régissent les fonctionnements de l'école « Freinet » de Mons-en-Barœul, d'une part pour mieux saisir le mode de travail pédagogique mis en place, d'autre part afin de servir de référent pour la compréhension des effets observés, enfin pour donner certains moyens afin de réfléchir à la question de la transférabilité.

2-1-1 - L'école comme institution

Cet intertitre signifie que rien n'est posé comme naturel, tout est à penser, à constituer, à instituer, dans l'esprit des maîtres et dans leurs pratiques.

1° *L'école est centrée sur les apprentissages.* Ce principe est sans nul doute fondamental et sans cesse réaffirmé. Il justifie les autres, les dispositifs mis en place et les règles, voire les sanctions : une bonne part de ce qui est prohibé l'est parce que cela nuit aux apprentissages ou, du moins, au travail. Les apprentissages – et non l'enfant – 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.

2° *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 réélabore 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.

3° *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, essentiellement convoqués lors de rappels à l'ordre ou de moments d'éducation civique.

4° *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 éloigné, 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 peuvent être 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...

5° 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, susceptible de forger 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 sans doute 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 prérequis souvent invoqués.

6° 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...

7° *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.

2-1-2 - Les élèves et les apprentissages

Les apprentissages sont absolument centraux. Par voie de conséquence, tout est mis en œuvre pour y parvenir à partir de quelques principes fondamentaux.

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.

Dès lors, tout échec d'un élève est vécu comme un échec du milieu pédagogique lui-même ou, au moins, comme un questionnement fort du travail des maîtres. Dès lors encore, 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.

2° Le principe évoqué est toutefois accompagné – ce qui pondère son idéalisme possible – d'un second, 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...

3° *Que ce soit l'élève qui apprend, et nul autre à sa place*, est sans doute 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 aux élèves de faciliter leurs apprentissages.

4° Si c'est l'élève qui apprend, *il n'apprend cependant qu'à partir de ses questionnements qui motivent et fonctionnalisent les savoirs et savoirs-faire*. Il s'agit alors, 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 relancées vers des compléments 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 le mode de travail pédagogique.

5° *L'élève apprend en faisant est le principe qui est le plus souvent mis en avant dans la littérature théorique* sur les pédagogies alternatives. Il nécessite cependant plusieurs précisions, notamment en ce qui concerne son articulation avec des principes complémentaires.

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 ou au faire simulacral. *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.

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, 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.

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 « institutionnelles » 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.

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 certains 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...

9° *L'élève apprend parce qu'il est sécurisé.* Ce principe est d'une extrême importance, 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 encore 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 possible...

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...

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 rendu 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 du chemin accompli...

2-1-3 - La part du maître

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° - « *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.

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.

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...

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 donc 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.

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 papier 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...

2-2 - Éléments pour un bilan provisoire

Cette partie vise à établir un bilan *provisoire* 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 l'éventuelle transférabilité de ce qui a été mis en place. Il ne se comprend cependant qu'à la lumière de l'ensemble de l'ouvrage qui l'étaye et le modalise.

2-2-1 - 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 améliorés, devenant notablement supérieurs à 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... D'une certaine façon, on pourrait 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 moins éloignés 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'entre eux 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...

Complémentairement on peut 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.*

2-2-2 - De quelques problèmes

Il n'en reste 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 et les élèves.*

C'est pourquoi, en fonction de ces constats, nous continuons à travailler sur les relations entre solidité et fragilité de ce qui se construit ; entre espace d'autonomie, d'autorisation, de liberté d'une part et établissement de limites d'autre part ; entre développement d'une attitude réflexive d'un côté et problèmes de formalisation « académique » d'un autre côté.

2-2-3 - 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.

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 attribuées aux 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° *La transférabilité : quelques problèmes quant au possible et au souhaitable*

Plusieurs catégories de problèmes méritent 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 en l'occurrence, c'est-à-dire dans le cas d'une école en péril au sein d'un milieu particulièrement défavorisé, mais dont on peut aussi 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 très fréquemment 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 - catégories socio-professionnelles- genres...);
- il est tout aussi nécessaire d'approfondir ces questions en prenant en compte d'autres modes de travail pédagogique (par exemple en projet);
- il est encore indispensable de préciser ces questions en ce qui concerne ce 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 travers de la littérature théorique, qui existe 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).

2-3 - 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 ce rapport 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 ».

RÉFÉRENCES DES TEXTES ET AUTEURS CITÉS

- 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. (2004a), « Participation citoyenne et construction de normes : quels effets sur les violences scolaires ? », *Spirale*, n° 34, *Citoyenneté et rapport à la loi*, 41-53.
- CARRA C. (2004b), « La pédagogie Freinet peut-elle contribuer à la lutte contre les inégalités face à l'école ? », Communication au 12^e congrès mondial d'éducation comparée, La Havane, 25-29 octobre.
- CARRA C., FAGGIANELLI D. (2004), « Quand une école bouscule les normes... Étude d'une école expérimentale Freinet en réseau d'éducation prioritaire », *VEI, Diversité*, n° 140, *Du neuf dans l'innovation*, mars, 85-92.
- COHEN-AZRIA C. (2004), « Sciences à l'école : diversité des pratiques, diversité des écrits », Communication au 9^e colloque international de l'AIRDF, *Le Français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Québec, 26-28 août 2004, CD rom.

- COHEN-AZRIA C., DELCAMBRE I., JOVENET A.-M., REUTER Y. (2006), « La question de l'invariance dans des recherches menées sur des temps longs », Communication au deuxième séminaire international « Méthodes de recherche en didactiques », *Questions de temporalité*, IUFM du Nord – Pas-de-Calais, 17 novembre.
- 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 XVII^e 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.
- GIGUÈRE J., REUTER Y. (2003a), « Les cahiers et classeurs dans la construction de l'image de la discipline à l'école primaire », Communication au colloque international *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, 3-5 avril, CD Rom.
- GIGUÈRE J., REUTER Y. (2003b), « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », *Les Cahiers THÉODILE*, n° 4, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, novembre, 103-121.
- 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 implicite », 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. (à paraître), « Didactic of mathematics and implicative statistic analysis », Contribution à l'ouvrage collectif, *Statistical Implicative Analysis : theory and applications*.
- NONNON E. (2005), « Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t'on quand on évalue l'oral ? », *Repères*, n° 31, *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, 161-188.
- 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. 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. (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.
- 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. (2007). *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- 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.