

Tchad années 1970 : genèse d'une mutation

Témoignage de Michel Baraër interviewé pour Dialogue par Patrick Raymond

Tu as croisé l'expérience d'Odette et Henri Bassis au Tchad. C'était à quelle époque, dans quel contexte ? Qui y avait-il d'autre ?

J'ai rencontré Henri et Odette par hasard, en 1971. Jeune instituteur, j'effectuais mon service national au titre de la coopération. Breton, j'avais espéré un pays maritime et j'ai été affecté au Tchad, au cœur de l'Afrique, à des milliers de kilomètres de la mer. Là, depuis quelques années, se déroulait une opération d'aide au développement, « l'Opération Mandoul » (du nom d'une préfecture), qui comportait un volet scolaire. Pour l'essentiel, il s'agissait d'introduire des innovations pédagogiques venues de France : mathématique moderne, pédagogie de l'éveil... et un nouvel emploi du temps : la journée continue de 7 h à 12 h. J'étais « assistant technique », c'est à dire que je devais aider les instituteurs de plusieurs écoles à mettre en œuvre les réformes. Parmi les assistants se trouvait Jean Bernardin qui sera une des chevilles ouvrières de cette expérience du Tchad et deviendra un responsable du GFEN. Henri est arrivé comme responsable du pilotage du volet scolaire de l'opération et Odette comme professeur de maths à l'école normale de Fort Archambault (ville qui s'est ensuite appelé Sarh)¹.

En France, c'était une époque d'innovations pédagogiques : la mathématique moderne et la pédagogie de l'éveil, mais aussi une révolution dans l'enseignement du français prônée par le Plan Rouchette².

Je crois que tu ne connaissais pas le GFEN avant cette rencontre. Qu'as-tu découvert au Tchad ?

Durant ma formation professionnelle à l'école normale, j'avais déjà le désir de ne pas reproduire dans ma classe la pédagogie présentée dans les écoles d'application. Nous étions en 1968. Je souhaitais particulièrement d'autres rapports entre les élèves, entre le maître et les élèves. Invité par des amis adhérents de l'ICEM, j'ai suivi, l'été, un stage Freinet à Muret en Haute-Garonne, mais les « techniques » (imprimerie, journal, fichiers auto correctifs...) me sont apparues figées et, sans que j'en comprenne complètement les raisons, le stage ne m'a pas satisfait. C'était là mon unique expérience de l'éducation nouvelle.

Mes premières rencontres avec Henri, mon supérieur hiérarchique, en octobre 71, ne furent pas si simples. Il m'apparaissait comme un peu directif et péremptoire³. Cependant, grâce à lui, j'ai découvert des outils pédagogiques : auto-dictées, lecture silencieuse avec questions, études de milieux... qui entraînaient des bascules immédiates de comportements des maîtres et des élèves. Très rapidement, mes relations avec Henri et Odette sont devenues amicales et je suis devenu un acteur fervent de l'expérience.

¹ L'ouvrage écrit par Henri, *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer*, décrit et analyse l'expérience du Tchad (Casterman, 1978).

² Du nom de l'inspecteur général qui le coordonnait.

³ Ces premières rencontres sont rapportées dans l'ouvrage cité p. 35-36.

C'est au Tchad que Odette et Henri Bassis vont finaliser ce qui deviendra dans le mouvement la « démarche d'auto-socio construction des savoirs ». Quels éclairages peux-tu nous apporter sur cette genèse ? Quelle place y avez-vous prise ?

Le contexte du Tchad, pays fraîchement indépendant et encore très marqué par le colonialisme, a fait apparaître que le but fondamental de l'éducation nouvelle devait être, d'abord, la recherche de l'émancipation mentale. Henri et Odette disposaient déjà d'un riche patrimoine (en particulier, pour Henri, l'expérience des écoles du XXe arrondissement de Paris, et, pour Odette, ses premières recherches en didactique des maths et son militantisme au GEMAE⁴) mais leurs outils ne sont pas apparus suffisants, il fallait en forger d'autres pour être à la hauteur de l'intention. Les pouvoirs dont disposait Henri ont permis de mettre en place un projet très ambitieux de formation des maîtres qui, lui aussi, a conduit à concevoir des moyens nouveaux. Il me semble que ce sont ces deux dynamiques qui ont entraîné la recherche de voies inexplorées jusqu'alors mais ce n'est qu'au retour en France, en 1975 – 76 que les avancées se sont vraiment conceptualisées sous la forme de « la démarche d'auto socio construction du savoir ».

Quelle rupture cela a-t-il représenté pour toi ?

J'ai pris conscience que les pratiques pédagogiques auxquelles j'aspirais c'étaient celles qui entraient en cohérence avec mes convictions politiques. Mieux, qu'au cœur de mon métier d'enseignant, je pourrai œuvrer à l'avènement d'un monde meilleur.

Très vite, Henri a cassé les rapports hiérarchiques, a bouleversé la relation que nous, les assistants, entretenions avec les enseignants (ne plus juger, « aider », mais apporter des moyens de transformation de la classe) et j'ai eu rapidement de grandes responsabilités⁵ dans le développement de l'expérience. Alors que j'étais au départ dans une situation pour le moins ambiguë pédagogiquement et politiquement (un jeune blanc inexpérimenté censé porter conseil) je suis devenu acteur d'un grand projet émancipateur.

De retour en France, tu rejoins le GFEN. Quel mouvement découvres-tu ? Dans quel mesure y a-t-il décalage avec ce que tu venais de vivre au Tchad ?

Au Tchad, Henri et Odette ne cachaient pas que les richesses qu'ils portaient provenaient du GFEN⁶. J'avais envie d'en connaître plus sur ce mouvement d'éducation nouvelle et, à mon arrivée en France, j'ai y ai immédiatement adhéré. J'étais le premier du Tchad à rentrer et j'ai parlé de l'entreprise exaltante que je venais de vivre en Bretagne, dans ma région et lors des manifestations nationales. On avait du mal à m'entendre et je sentais bien que cela ne tenait pas seulement aux limites de mon témoignage. Je découvrais un GFEN encore essentiellement irrigué par les idées d'éducation nouvelle du début du XXe siècle : confiance dans les potentialités naturelles de l'enfant, dans son activité... et bien éloigné de la recherche ancrée au plus près des situations d'apprentissage qui s'inventait là d'où je venais.

⁴ Groupe d'Études pour les Méthodes Actives de l'Enseignement.

⁵ En particulier dans l'organisation du premier grand stage à l'intention des 700 instituteurs concernés par l'opération Mandoul.

⁶ Le GFEN-GEMAE à l'époque. Les deux mouvements venaient de s'associer.

Cependant, certaines personnes ont bien senti qu'effectivement quelque chose se forgeait au Tchad. Je pense en particulier à Josette Jolibert, issue du GEMAE comme Odette et comme elle professeur d'école normale, qui a été secrétaire du GFEN pendant quelques années.

De ta place, comment analyses-tu le retour d'Odette et Henri Bassis en France ; quels achoppements, résistances ? A l'inverse, quels soutiens aux innovations qu'ils portent ?

Les résistances se sont manifestées très vite. Elles se sont particulièrement cristallisées sur la nécessité, ou pas, de ce qui s'est formulé, improprement, « la réinvention des savoirs par les élèves ». Les opposants pensaient que cela n'était ni accessible aux jeunes enfants, ni utile (les savoirs sont déjà là, le problème est de les acquérir). De fait, cette question porte en germe une rupture essentielle : jusque là, l'Éducation Nouvelle, dont le GFEN, à partir de principes assez généraux, avait essentiellement « la pédagogie active »⁷ comme doctrine. La « réinvention des savoirs » ne misait pas sur la seule activité des élèves. Elle conduisait à aller voir, au plus près, comment s'acquiert vraiment tel ou tel savoir. Elle montrait aussi que le moment de l'apprentissage est au cœur de la construction des valeurs émancipatrices.

Mais les résistances ont joué aussi un rôle positif : elles ont fait prendre pleinement conscience des avancées, ont obligé à les penser, les approfondir et, finalement à conceptualiser ce qui s'est appelé « la démarche d'auto-socio-construction du savoir », qui sera d'abord exemplifier à travers les mathématiques par Odette dans le numéro de Dialogue d'avril 1976⁸ et complètement formulée dans le livre d'Henri⁹.

C'est au stage de Quimper, en 1976 qu'Odette Bassis fait vivre la démarche « les fonds sous-marins ». Tu étais présent. Raconte nous comment ça s'est passé ; ce dont tu te souviens. Quel fut ton ressenti à ce moment là ?

À travers l'exemple des fonds sous-marins, la démarche d'auto socio construction du savoir passait en fait son grand examen : contradicteurs et défenseurs se retrouvaient pour évaluer ce que valait cette nouvelle pratique, et les participants devaient s'impliquer « comme des élèves », ce qui était complètement inédit au GFEN d'alors et fut plus ou moins bien vécu. La démarche s'est déroulée dans un climat de tension et, comme on pouvait le craindre, tous les présents n'ont pas été convaincus. Certains l'ont même durement signifié : « je n'ai rien appris aujourd'hui » a affirmé l'un d'entre eux. Mais, à l'inverse, un autre a déclaré qu'il venait enfin de comprendre ce qu'il avait lu dans Piaget. La démarche a bien fait apparaître les enjeux du débat, c'est en connaissance de cause que les participants ont pris position.

A la suite de ce stage, le mouvement se clive. Explique nous ce qui s'est passé. Quel mouvement sort de cette crise ?

Hélas, des anciens adhérents du GFEN l'ont progressivement quitté. Mais parallèlement, la nouveauté, du concept de démarche d'auto socio construction du savoir a attiré de nouveaux militants. Le mouvement a aussi bénéficié de la situation politique de l'époque : l'espoir de

⁷ Avec, bien entendu, des traductions variables selon les mouvements. Le GFEN recherchait une pédagogie plus scientifique. Sur ce point, lire, notamment, Aurélien Fabre, *L'école active expérimentale*, PUF, 1972.

⁸ N° 18-19, *Pour une démarche active en mathématique à l'école élémentaire*.

⁹ *Des maîtres pour...*, op. cit. Le livre a été publié en 1978 mais écrit en 1976.

l'arrivée au pouvoir d'une gauche qui transformerait la société et l'éducation. A l'orée des années 1980, le GFEN comptait sans doute plus d'adhérents qu'il n'en a jamais eu et, sans en prendre vraiment conscience, il avait accompli une véritable mutation. Il avait largement quitté les conceptions de l'Éducation Nouvelle du début du XXe siècle et il avait conçu un « modèle pédagogique » en cohérence avec les théories, notamment psychologiques, socio constructivistes¹⁰.

De ton point de vue, d'autres ruptures qualitatives de cette importance sont-elles intervenues depuis ? Si oui, lesquelles ? Si non, qu'est-ce qui pourrait faire rupture comparable aujourd'hui ?

On ne change pas tous les jours de paradigmes. Je ne pense pas que depuis l'époque évoquée nous ayons connu des ruptures de même importance, même si l'arrivée au GFEN de militants porteurs des problématiques de la création, notamment en écriture, a conduit à interroger autrement le modèle.

Plutôt que de chercher une nouvelle rupture, il me semble que nous avons à travailler pour mieux tirer parti de nos outils. Nous devrions, notamment, davantage observer, analyser leurs effets sur les élèves en difficulté scolaire, particulièrement ceux d'origine populaire. Comment adapter ces outils, les mettre en œuvre, pour que personne ne reste en chemin ?

Je considère aussi que la définition que nous donnons souvent de « la démarche » la rend quelque peu aristocratique : peu d'éducateurs (et donc peu d'enseignants) peuvent se sentir capables de respecter l'ensemble de ses critères. De fait, elle est peu mise en pratique. Comment permettre au plus grand nombre de l'utiliser ?

¹⁰ *L'épistémologie génétique* de Piaget (PUF, 1970), est une source décisive de la démarche. Sur un autre plan, *La formation de l'esprit scientifique*, de Gaston Bachelard (Vrin, 1938) a été une référence de première importance.