

# Les effets de la pédagogie Freinet en milieu (très)

## populaire

Pendant 5 ans, l'équipe de recherche THEODILE (Lille III) a analysé et évalué la pédagogie Freinet dans un groupe scolaire (de la maternelle au CM2) de Mons-en-Barœul près de Lille.

34

« Une recherche menée sur la pédagogie Freinet en milieu (très) populaire », cet énoncé initial appelle immédiatement deux précisions. En premier lieu, il ne s'agit, bien sûr, que d'une *actualisation singulière* de la pédagogie Freinet, celle mise en place par l'équipe des maîtres du groupe scolaire Concorde dans le Réseau d'Éducation Prioritaire de Mons-en-Barœul. Mais cette actualisation est clairement construite et revendiquée en relation avec les principes élaborés par Célestin Freinet. En second lieu, il s'agit de plusieurs recherches : la première (trois ans) dans le cadre d'un contrat de recherche avec le ministère (Équipe de Recherche Technologique en Éducation), la seconde (deux ans) dans le cadre d'un contrat de recherche avec l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais. En voici donc très succinctement les conditions, les principes et les résultats tout en tentant d'explicitier en quoi cette recherche est atypique.

### ● LA MISE EN PLACE

### DE L'EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE

Cette recherche est d'abord atypique par son cadre : celui d'un groupe scolaire *entier* pratiquant la pédagogie Freinet de la petite section de maternelle au CM 2, dans un quartier de la banlieue lilloise dont les habitants sont confrontés à des conditions de vie très précaires. Cela n'a pas pu se mettre en place sans difficultés. Je m'en tiendrai ici à quelques repères.

– Le groupe scolaire dont il est question souffrait d'une mauvaise réputation : incivilités et résultats plus faibles que ceux d'autres écoles proches. Cela entraînait une fuite de population et des risques de fermeture de classes.

– Face à cette situation, l'I.E.N. de la circonscription a décidé de réagir en mettant en convergence trois logiques hétérogènes : celle de l'institution (« remonter l'école », améliorer ses résultats...), celle de membres de la Régionale ICEM du Nord-Pas-de-Calais (pouvoir mettre en œuvre ses principes sur l'intégralité d'un groupe scolaire et en voir les effets) et celle de chercheurs, en l'occurrence l'équipe THÉODILE, intéressés à la production de connaissances dans le domaine de l'éducation et plus précisément des didactiques.

– Il a insisté sur deux contraintes complémentaires : évaluer précisément les effets de cette expérimentation et maintenir, autant que faire se peut, les conditions de fonctionnement (crédits, moyens...) d'une école de quartier afin de ne pas transformer cela en expérimentation-vitrine.

– Il a de surcroît mené toutes les négociations nécessaires avec les partenaires institutionnels (Recteur, I.A., syndicats, enseignants...) afin que soient acceptés, y compris au sein des commissions habilitées, la mutation de tous les maîtres du groupe scolaire et leur remplacement par des maîtres « Freinet », cooptés autour d'un projet pédagogique (et social) élaboré par eux.

Après plusieurs mois de réunions, informelles et formelles, c'est à la rentrée de septembre 2001 que l'expérience s'est mise en place, non sans difficultés, mais grâce à la ténacité et à l'intelligence institutionnelle de l'I.E.N. de la circonscription. [...] <sup>1</sup>

### ● LA MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

Les principales questions qui ont organisé ces recherches sont les suivantes :

– décrire précisément les fonctionnements pédagogiques mis en place *effectivement* (au delà donc des principes affichés) ;

– analyser les effets générés, en construisant les relations entre fonctionnements et effets ;

– évaluer la possible transférabilité de ce qui a été instauré et paraît susceptible d'engendrer des effets positifs.

Afin d'opérationnaliser méthodologiquement ce projet en assurant autant que possible, la validité de ses résultats, sept principes ont été retenus. Les deux premiers visaient à garantir le fonctionnement non modifié (notamment par les interac-

tions avec les chercheurs) de la pédagogie « Freinet » : à cette fin, la séparation entre maîtres et chercheurs a été posée nettement et, de surcroît, les retours explicatifs des chercheurs quant à l'analyse et à l'interprétation qu'ils effectuaient des pratiques et des effets ont été très restreints pendant les deux premières années. Nous avons aussi décidé de travailler sur un temps long (cinq années au moins) afin de pouvoir appréhender la variation éventuelle des effets sur la durée et de prendre en compte une multiplicité de dimensions (relations école-familles, violences, rapports à l'école et au travail, apprentissages disciplinaires, parcours ultérieur au collège...). Le cinquième principe consistait en la mise en œuvre d'une multiplicité de cadres théoriques (didactiques, sociologiques, psychologiques...) et de méthodes de recherche (observations, questionnaires, entretiens, productions sollicitées...).

La variété de ces éclairages et *leur confrontation* nous a permis, d'approfondir les divergences ou les convergences en garantissant l'acceptabilité des résultats obtenus. Trois traits contribuent à la singularité de cette recherche : l'articulation entre les dimensions descriptive, compréhensive et évaluative ; son ampleur (plus d'une dizaine de chercheurs de disciplines différentes explorant de multiples domaines sur plus de cinq ans) ; son entrée « frontale » par des questions aussi complexes que cruciales : la description d'un mode de travail pédagogique, la détermination de ses effets, l'analyse de sa transférabilité.

## ● DES RÉSULTATS À DISCUTER

À l'issue de ces premières années de recherche, nous sommes en mesure de soumettre au débat un certain nombre de résultats, dont je ne pré-

senterai ici qu'une synthèse succincte. Ainsi, la description des fonctionnements pédagogiques permet d'appréhender qu'ils reposent sur des principes clairs et fermes : primat absolu accordé aux apprentissages, enseignement conçu comme stimulation du désir d'apprendre et étayage des cheminements des élèves (et non comme transmission), valorisation du travail, construction d'une communauté scolaire qui permet l'expression et la prise en charge des singularités individuelles (et non leur relégation dans des dispositifs marginaux), respect mutuel des acteurs, coopération et entraide (et non compétition...), co-construction des règles et recherche constante de clarté quant aux modalités de vie et de travail... Ces principes sont partagés par l'ensemble des maîtres qui constituent une équipe soudée mais en constante interrogation, ce qui engendre des remaniements fréquents dans les fonctionnements. Ces principes sont, de surcroît, mis en acte : ils sont actualisés comme des principes à vivre et de vie et non simplement comme des objets de discours, comme c'est souvent le cas ailleurs. Ils forment enfin un véritable système ce qui en constitue sans doute à la fois la force et la faiblesse.

Les effets de ce mode de travail pédagogique sont très majoritairement positifs et, cela, quel que soit le domaine considéré : relations école-familles, incivilités, construction des normes et des valeurs, vécu des élèves en souffrance, climat de travail, rapport à l'école, apprentissages disciplinaires, réflexivité... Les progrès sont généralisés, les résultats sont très fréquemment supérieurs à ceux d'élèves de milieu équivalent travaillant de manière « classique » et, dans certains cas, l'écart avec les performances d'élèves de milieu bien plus favorisé tend à se réduire. De surcroît, sur

certaines dimensions, les effets ont pu être observés très rapidement : c'est ainsi le cas en matière d'incivilités, de climat de travail ou de longueur des productions écrites.

Ces résultats sont suffisamment rares pour avoir suscité notre étonnement de chercheurs, sceptiques et didacticiens, sans lien avec l'ICEM. Mais ils ont résisté à nos vérifications et, lorsque c'était possible, aux confrontations avec les évaluations institutionnelles.

Il n'en demeure pas moins vrai que l'orientation globale de ce bilan permet d'avancer au moins deux résultats complémentaires, non négligeables au regard des discours courants, voire des discours de recherche :

– la pédagogie Freinet, au moins au travers de cette actualisation singulière, manifeste sa pertinence au delà des milieux favorisés ou des zones rurales où on avait tendance à la cantonner ;

– ce faisant, elle témoigne de l'intérêt possible de pédagogies alternatives en milieu populaire et notamment du fait que cela ne contribue pas à l'enfermement des élèves dans leur culture, bien au contraire.

Demeure la difficile question de la transférabilité.

Notre réponse prudente, peut tenir en quatre points : ce système pédagogique nous paraît, en tant que système, intéressant et fécond ; il nous semble, en revanche, pour de multiples raisons (volonté politique, formation, investissement des enseignants...), difficile à transférer globalement et massivement ; cependant, nombre de principes et de dispositifs nous paraissent transférables et potentiellement fructueux, pourvu qu'on ne leur fasse pas subir de dérives formalistes.

Je tiens à rappeler, à l'issue de cette trop rapide présentation, que nos

### Pour en savoir plus

Articles dans le n°153 de la *Revue Française de Pédagogie* (INRP, oct-nov-déc. 2005) :

Yves Reuter et Cécile Carra *Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet »*

Dominique Lahanier-Reuter *Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet*

Livre *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007, Yves Reuter, dir.