

Jean Lesage,  
Hélène Lonza, Marcel Thorel

# L'école que nous voulons

Les enseignements  
de vingt ans d'expériences  
pédagogiques alternatives

**Les Éditions Utopia**

## SOMMAIRE

Chapitre 1. De notre responsabilité .....	7
<i>La responsabilité politique de l'école</i> .....	8
<i>Notre regard sur une société en crise</i> .....	22
Chapitre 2. Besoin d'école .....	47
<i>L'école comme lieu de transmission</i> .....	47
<i>L'école comme lieu de socialisation</i> .....	48
<i>L'école comme lieu de réussite pour tous</i> .....	49
Chapitre 3. Praticiens Freinet.....	55
<i>Pourquoi le choix de la pédagogie Freinet</i> .....	55
<i>La vie comme matériau de base</i> .....	61
<i>Car « la vie est »</i> .....	62
Chapitre 4. L'école de demain.....	67
<i>Les perspectives</i> .....	67
<i>Que peut l'école ?</i> .....	70
Chapitre 5. De l'expérience à la modélisation .....	75
<i>Les activités</i> .....	75
<i>Les principes</i> .....	116
<i>Les aptitudes</i> .....	126

Chapitre 6. La formation des enseignants .....	153
<i>Les contenus</i> .....	153
<i>La méthode</i> .....	157
Annexes .....	161
ANNEXE 1: <i>Le socle commun de connaissances,                   de compétences et de culture</i> .....	161
ANNEXE 2: <i>Résultats aux enquêtes                   internationales: notre lecture</i> .....	184
Bibliographie.....	197

# Chapitre 1

## De notre responsabilité

Nous y sommes... à la confluence des crises qui menacent notre société et à sa prise de conscience quasi généralisée. Les crises écologique et démocratique se sont ajoutées à la crise économique et sociale. C'était prévisible. Mais comment s'explique-t-on le sentiment d'inertie qui accompagne cette prise de conscience ? Sommes-nous pétrifiés, résignés ou au contraire en plein travail d'adaptation ? Cette convergence des crises interroge autant notre rapport à la nature, au travail qu'à la chose publique. Elle assoit la conviction de la nécessité d'une métamorphose de la structure globale de nos sociétés. Par quoi amorcer cette métamorphose ? Par l'insurrection des consciences ou par le changement des structures ? Pour les enseignants que nous sommes, forts de notre expérience, de notre réflexion, de nos rencontres, de nos relations avec les différents partenaires de l'école, de nos réussites, de nos échecs, en réalité peu importe. De notre point de vue cette question sans réponse n'est pas un obstacle à notre action. Car de là où nous sommes, l'émancipation individuelle et l'émancipation collective se nourrissent l'une de l'autre, s'entremêlent, se

confondent presque. Là où nous sommes, l'anxiété, parfois la panique que cette convergence des crises provoque, est compensée par un désir d'agir entretenu par la fréquentation quotidienne des enfants et leur puissance de vie. Là où nous sommes l'espace est protégé tout en étant ouvert. Il est rassurant sans être illusionnant. Là où nous sommes c'est l'école publique. C'est elle le cadre dans lequel se déploie notre action, s'alimente notre réflexion, émergent nos doutes, se nourrissent nos convictions. Ce cadre n'est pourtant pas des plus stables. Il tangue même parfois. Il n'est pas figé donc. Et pourtant il nous semble parfois tellement inerte.

## **La responsabilité politique de l'école**

L'éducation en général et l'école en particulier ont une responsabilité quant à la capacité de nos sociétés à se réformer. Sans prétendre qu'elles peuvent à elles seules sauver notre planète, pérenniser notre démocratie et rétablir la justice sociale, nous pouvons affirmer que sans elles tout effort sera vain. Aussi peut-on inscrire la mue de l'école que nous appelons de nos vœux dans celle plus globale de la société. Et si cette mue tarde à venir, elle n'en reste pas moins nécessaire. Si nous reconnaissons par son aspect systémique que l'école est un tout, nous la considérons aussi comme la partie d'un autre tout : la société tout entière qui n'a d'autre choix que de se transformer, elle aussi, pour pouvoir faire face aux défis

auxquels elle est confrontée, au risque de sombrer. En cela notre ambition pour l'école dépasse de très loin sa performance dans les évaluations internationales. Celle-ci en sera une conséquence. Mais de notre point de vue elle n'en est pas le but.

Il ne peut y avoir de réponses partielles à un problème global. Les institutions, les corps intermédiaires, les collectifs, les individus aussi ne prendront part efficacement à sa résolution que s'ils assument la dimension politique de leur action. L'école n'échappe pas à cette condition.

L'étanchéité entre l'élève et l'enfant n'existe pas. Alors, plutôt que de s'entêter à entretenir l'illusion de deux sphères distinctes, nous prenons le parti de penser la relation qui les lie. C'est ainsi que nous définissons la politique. Elle est cet interstice qui existe nécessairement entre des individus hors de leur sphère privée. Or, rares sont les enseignants qui reconnaissent et assument la dimension politique de l'école. Il est même presque tabou de l'évoquer. Très vite plane le doute sur celui qui l'assume explicitement. Cela va de soi que pour nous l'estrade ne peut pas être une tribune. C'est important de le rappeler. Mais ne nous y trompons pas, celles et ceux qui aujourd'hui dénoncent une utilisation de l'école à des fins idéologiques le font dans le but de servir les leurs. La façon dont sont actuellement utilisées les découvertes récentes en neurosciences pour imposer des méthodes qui garantiraient selon eux la neutralité idéologique de l'acte éducatif en est une parfaite illustration. Si nous ne doutons pas

de la pertinence de ces découvertes et par conséquent de leur utilité, nous affirmons que réduire l'acte éducatif à l'exécution de techniques dictées par la science porte en soi une dimension idéologique forte. Elle révèle une conception scientiste qui, si elle permet de répondre de mieux en mieux au « comment apprend-on ? », ne renseigne pas sur le « pourquoi ? » ni le « pour quoi ? ».

L'enseignant de notre école publique – car ce sera notre cadre – fonctionnaire d'État, exécute des instructions que la République a définies. En France les instructions qui régissent ce cadre fluctuent tellement souvent qu'il est difficile de les assimiler et de les traduire en actes pédagogiques avant que d'autres soient édictées. Cette instabilité finit par générer un conservatisme. Une part non négligeable d'enseignants, jugeant que ce travail d'assimilation est inutile, constatant que la plupart du temps les adaptations demandées ne sont pas accompagnées de moyens adéquats, au mieux résistent, au pire s'arc-boutent et/ou se rabougrissent. Se développe alors une guerre larvée au sein de l'institution scolaire entre les enseignants qui ont cultivé une méfiance aujourd'hui bien ancrée envers leur hiérarchie et celle-ci qui invoque la confiance pour recréer du mouvement, de l'émulation, de la stimulation, de l'envie, à tous les échelons de l'institution.

Ce climat malsain entre les agents et leur institution est énergivore. Il réduit la capacité de l'école à honorer ce qui est pourtant sa raison d'être : « donner aux élèves une culture commune,

fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution<sup>1</sup> ».

C'est animés par cette mission que nous envisageons et mettons en œuvre notre pratique. Longtemps nous nous sommes interrogés sur la tonalité que nous devons donner à notre travail d'écriture, qui vise à présenter le fonctionnement de l'école que nous appelons de nos vœux. Il faut sans doute faire preuve d'un sacré culot pour prétendre posséder la recette. Nous préférons parler d'audace. Car dans l'audace il y a la notion de risque. Or en voulant publier cet ouvrage nous prenons un risque. En diffusant notre pratique et les principes sur lesquels elle s'appuie, nous nous dévoilons. Inconsciente ou pas, jusqu'ici cette dissimulation nous dispensait de toute justification et peut-être nous permettait de nous maintenir dans le confort de l'entre-soi. La tentation était forte d'en rester là, de laisser s'écouler notre carrière dans cette ambiance fort conviviale tout en déplorant la dérive que nous observons de notre école publique. Alors s'est posée il y a maintenant plus de trois ans cette question. Que fait-on ? Alors que notre pratique offre satisfaction du point de vue des performances scolaires, alors qu'elle satisfait

---

1. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, voir en annexe 1.

les enfants qui en redemandent, qu'elle rassure les parents, qu'elle stimule ses enseignants, qu'elle apaise son quartier et qu'en plus elle prend toute sa part dans le relèvement des défis face auxquels se trouve notre société contemporaine, pourquoi ne pas prendre la parole ? Croit-on suffisamment à la pertinence de notre école pour oser dépasser le risque de l'exposer ?

Précisons avant d'entrer dans les entrailles de cette école quels sont les risques que nous prenons en l'exposant. Le premier est d'être de mauvais émissaires de cette école que nous n'avons pas inventée. Nous sommes d'une certaine manière les dépositaires d'un certain savoir-faire, qui nous a été transmis et qui trouve son origine dans l'expérience de Célestin Freinet. Notre crainte est de ne pas savoir en rendre compte suffisamment correctement et par voie de conséquence d'en discréditer la portée. Il nous a donc fallu dépasser une tentative d'autocensure. Car sans doute avons-nous été prisonniers d'une forme de complexe d'infériorité. Nous ne sommes que des praticiens après tout. Notre expertise, si elle existe, n'est que d'usage. Pour nous autoriser à prendre part de cette manière, en livrant un texte sans que personne ne nous le demande, au débat sur l'école, il nous a fallu construire la conviction que, justement, cette posture de praticien nous offre un point de vue original par rapport à celui des chercheurs, des essayistes, des politiciens. Nous nous sommes convaincus que cette originalité manquait dans le débat sur l'école. Le hors-sol

de la recherche théorique a le grand mérite d'apporter un regard distancié sur une réalité et peut par conséquent offrir des perspectives élargies. A contrario, il lui est sans doute plus difficile d'appréhender toutes les contraintes qui peuvent faire obstacle à la concrétisation de ses préconisations, mais aussi de minimiser certains atouts dont le terrain dispose pour se réformer. Nous pouvons, nous en sommes maintenant convaincus, combler ce manque par notre posture. Aussi, nos expériences personnelles plus ou moins longues nous offrent un droit de parole.

Pour que cette parole soit la plus pertinente possible, nous avons pris soin de rester dans notre champ de compétences. Ce que nous disons a été mis à l'épreuve des faits. Nous étayons notre démonstration par l'expérience de près de vingt ans du groupe scolaire Concorde à Mons-en-Barœul, dans le nord de la France. Cette école (maternelle et élémentaire) a fait l'objet d'une recherche universitaire pendant cinq ans. L'ouvrage *Une école Freinet*<sup>1</sup> synthétise cette recherche qui a été menée de 2001 à 2006 par le laboratoire Théodile de l'Université de Lille. Elle a porté sur la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans ce groupe scolaire situé en REP et accueillant des élèves de milieux populaires, souvent en grande précarité.

---

1. Yves Reuter (dir.), *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007.

### **L'expérimentation de Mons-en-Barœul**

À la fin des années 1990, le groupe scolaire Concorde (composé de l'école maternelle Anne Frank et de l'école élémentaire Hélène Boucher) de Mons-en-Barœul, près de Lille, est une école située dans ce que l'on appelle à ce moment-là une ZUP. Le climat scolaire est à l'image de celui du quartier : très dégradé. Les problèmes de violence y sont quotidiens (bagarres entre élèves ou entre parents dans la cour pendant les récréations ou à la sortie des classes, agressions verbales fréquentes à l'encontre des enseignants). L'école perd des élèves de manière importante, les familles inscrivant leurs enfants ailleurs. Les résultats de l'école sont calamiteux : une part très importante d'élèves redoublants (environ un quart des élèves, voire jusqu'à la moitié d'entre eux au CM2) et un niveau scolaire très bas de manière générale (31 % d'élèves « en grande difficulté » en CP).

C'est dans ce contexte que l'Inspection académique de Lille accorde à l'inspecteur de l'Éducation nationale de l'époque, J.-R. Ghier, l'autorisation de mener une expérimentation sur les effets de la pédagogie Freinet à l'échelle d'un groupe scolaire. Tous les membres de l'équipe enseignante, dont notre coauteur Marcel Thorel, sont volontaires, formés à la pédagogie Freinet et expérimentés. Une équipe universitaire, le laboratoire Théodile de l'université de Lille 3, dirigée par Yves Reuter, va suivre l'école pendant 5 ans, tant du point de vue des apprentissages que de celui des comportements. L'expérimentation débute à la rentrée de septembre 2001.

## *De notre responsabilité*

Les résultats des chercheurs ainsi que le rapport de l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) à l'inspecteur d'académie (avril 2006) nous permettent d'affirmer que cette pédagogie a eu des effets bénéfiques dans trois domaines: le climat scolaire, le rapport des familles à l'école et les résultats scolaires.

Le résultat le plus notable, bien qu'étant le plus difficilement chiffrable, est une baisse de la violence. « Les phénomènes de violences tendent à diminuer, accompagnés d'une évolution des représentations et des normes chez les élèves. On constate ainsi une meilleure intégration des normes, 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 stigmatisation des différences ou des problèmes entre les élèves (nous n'avons pas, par exemple, repéré de boucs émissaires). » notent les chercheurs.

Selon eux, « 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 (et non comme des élèves particuliers), cette « restauration » fonctionnant en relation étroite avec la pédagogie commune et la construction des savoirs. En d'autres termes [...] le traitement des problèmes ne s'effectue pas en soulignant des différences, en catégorisant de manière fixiste et stigmatisante ou apitoyée certains élèves, en les isolant et en leur appliquant des stratégies spécifiques en dehors du cadre commun de la classe et de la pédagogie

## *L'école que nous voulons*

mise en œuvre, mais en intégrant au maximum ces élèves dans le collectif – classe, dans les dispositifs partagés, dans le travail de construction des savoirs... »

Le rapport à l'école et la vision que les élèves en ont sont beaucoup plus positifs. Le rapport des parents à l'école s'améliore lui aussi. Les effectifs remontent, passant pour l'élémentaire de 85 à 118 élèves pendant l'expérimentation. Le maire de Mons lui-même va jusqu'à attribuer l'apaisement du climat dans le quartier à la pédagogie pratiquée dans son école.

Du point de vue des apprentissages, les résultats sont hétérogènes mais les progrès ont été constatés pour TOUS les élèves. En CP, la part d'élèves en « grande difficulté » est passée de 31 à 5 % durant l'expérimentation. Aux évaluations nationales d'entrée en 6<sup>e</sup>, « les résultats de cette école en REP ont rejoint le niveau de ceux du département et même du national pour certains champs » affirme l'IEP dans son rapport. Notons au passage que, d'ordinaire, les résultats des élèves en REP sont inférieurs à ceux du Nord, eux-mêmes inférieurs à ceux du national.

Du point de vue des attentes de l'institution, l'école a donc largement rempli son contrat, nous pouvons même affirmer qu'elle les a dépassées.

Cependant, le plus intéressant est à venir : la pédagogie Freinet mobilise et développe des compétences très peu mises en place en pédagogie traditionnelle et très peu évaluées par l'institution. Les chercheurs les ont évaluées. Ils affirment notamment : « En ce qui concerne les apprentissages disciplinaires, même hétérogènes, nombre de résultats convergent autour

## *De notre responsabilité*

de progrès depuis la mise en place de l'expérience, de résultats égaux ou supérieurs à ceux d'élèves de milieu équivalent mais soumis à un mode de travail pédagogique différent voire, sur certains points, de résultats moins éloignés de ceux d'élèves de milieux plus favorisés ». C'est ainsi le cas pour l'entrée dans l'écrit, la production écrite, la gestion de l'oral dès la maternelle avec des qualités d'écoute et de respect de l'autre, la longueur des productions orales, l'élocution et l'aisance, la capacité à parler sans notes ; les apprentissages mathématiques avec des performances notables en géométrie, 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 rapport aux savoirs, leur mise en réseau et la dynamique à l'œuvre dans leur construction...

« 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 (questionnements, manifestations d'incompréhension, aveux d'ignorance, absence de crainte des erreurs, essais de stratégies diversifiées...) opposées à l'inhibition des élèves, souvent notée ailleurs ; développement d'une distance réflexive accompagnée de discours explicatifs et argumentatifs étayés ; sentiment de sécurité (dans la cour...) et sérénité (par exemple, par rapport à l'entrée dans l'écrit) ; clarté dans la relation entre situations, activités et objectifs ; conscience et contrôle des tâches ; sens attribué aux apprentissages et sentiment

## *L'école que nous voulons*

précoce et important d'être en apprentissage à l'école via le travail ; vision positive de l'école et des savoirs... »

Précisément ce qui fait défaut à nos élèves dans les enquêtes internationales. Précisément ce que notre analyse des défis à relever nous a amenés à considérer comme des compétences essentielles.

Enfin, les chercheurs font apparaître la socialisation et les apprentissages comme étant indissociables. C'est-à-dire que c'est par la place centrale accordée au travail que le climat scolaire s'apaise et que le calme, la tranquillité et la sérénité nécessaires aux apprentissages se construisent.

Ils relèvent également que ce mode de travail permet d'articuler l'individuel et le collectif. « L'expérience montre qu'il n'y a pas d'opposition entre fonctionnement collectif et individualisation des apprentissages. »

Les chercheurs affirment que les manières d'étudier, le rapport à l'école, au travail, aux apprentissages et aux savoirs sont des effets de la pédagogie instaurée. Nous tenons à préciser que tout cela a été rendu possible avec les mêmes moyens humains et matériels que dans n'importe quelle école publique de France. Voilà pourquoi nous pouvons affirmer que la pédagogie Freinet est capable de permettre à des enfants de milieux populaires de s'affranchir des déterminismes sociaux et de conquérir les capacités et compétences les plus complexes, nécessaires au relèvement des défis à venir. Voilà pourquoi nous sommes convaincus que ce qui a été possible là

## De notre responsabilité

peut l'être partout ailleurs. Voilà pourquoi nous croyons en ce que nous faisons.

Les résultats complets de cette recherche universitaire ont fait l'objet d'un livre intitulé *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*<sup>1</sup>.

Aujourd'hui l'école existe toujours. Des enseignants continuent d'y enseigner en pédagogie Freinet.

Cette mise à distance scientifique conjuguée à la proximité que nous entretenons avec cette expérience nous permet d'élaborer le modèle d'une école construit par une diversité des points de vue. Cette originalité a suscité le désir et la joie de nous mettre au travail. Même si très vite nous est apparu un obstacle que nous n'avions pas anticipé, que nous considérons pourtant aujourd'hui comme majeur. Il nous a permis au final d'élargir notre réflexion. Cet obstacle nous a dans un premier temps déconcertés et même déstabilisés au point de nous interroger sur l'utilité de notre travail. La puissance de son effet est liée à l'origine de ses auteurs. Ils partagent avec nous le même regard sur la société, sur les défis auxquels elle est confrontée. Ils expriment la même intention de les dépasser. Ils manifestent la même motivation à construire un autre modèle. Ils

---

1. Yves Reuter (dir.), *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 2007.