



**JOURNÉE SCIENTIFIQUE**

**Actes du Colloque : Journée du 18 mai à l'ESPE de Caen**

# Innovations : l'approche des pédagogies et structures alternatives

Journée scientifique co-organisée par



**CIRNEF**  
Normandie Université



**espe** École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Caen

# ÉDITO à trois voix

Le laboratoire de recherche en Sciences de l'Éducation CIRNEF (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et en Formation) associant l'Université de Rouen et de Caen Normandie conduit des recherches sur l'innovation et les pratiques pédagogiques pour comprendre les déterminants de ces approches et analyser les conditions de leur diffusion. Dans cette perspective, l'équipe de recherche s'intéresse tout particulièrement aux « pédagogies alternatives » qui constituent aujourd'hui un des courants de remise en cause de la forme scolaire. Le développement de nombreuses écoles se référant à des pratiques différentes (écoles Freinet, écoles Montessori, écoles du 3ème type, écoles démocratiques) en élémentaire mais également en secondaire (collèges expérimentaux et alternatifs) témoigne d'une demande sociale de diversification des approches de l'enseignement et intéresse le champ de la recherche en Sciences Humaines.

Toutefois, si les « pédagogies alternatives » ont le vent en poupe socialement, elles se développent actuellement en partie dans le cadre d'écoles nouvelles structurées en dehors du réseau d'enseignement public. Ce dernier reste porteur depuis la loi de 1989 d'une volonté de changement affirmée qui a des difficultés à se concrétiser dans les pratiques quotidiennes des classes en dehors d'expérimentations marginales portées par des enseignants engagés dans des mouvements pédagogiques ou dans des dispositifs institutionnels expérimentaux.

Ce développement de pratiques "innovantes" se construit également dans un rapport ambivalent aux mouvements associatifs d'éducation populaire et d'éducation nouvelle qui servent d'inspiration pour de nouvelles pratiques mais ne sont intégrés qu'à la marge dans ces nouvelles expérimentations. Ce constat nous conduit à interroger les pratiques et propositions des mouvements pédagogiques issus du courant de l'éducation nouvelle et à les mettre en perspective au regard des projets portés des établissements innovants dans des réseaux constitués.

À ce titre, en interrogeant les fondements de la notion d'innovation et en la mettant en perspective historique et politique, la journée scientifique du 18 mai 2019 a permis de réunir chercheurs et praticiens pour construire une réflexion approfondie sur ces questions sans occulter la dimension politique de toute action éducative dont témoignent les mouvements organisateurs, les CEMÉA et la FESPI.

**Laurent Lescouarch**

*Membre du Laboratoire CIRNEF*

Ce temps de colloque est le fruit d'une coopération entre la FESPI, les CEMÉA, le CIRNEF, laboratoire de recherche de l'Université de Caen-Rouen et l'ESPE de Caen qui nous accueille dans ses locaux.

Il nous a semblé intéressant, en ces temps d'injonction à l'innovation, d'essayer de réfléchir ensemble, chercheurs et praticiens, à ce que peut recouvrir ce terme dans le domaine de l'éducation, mais aussi aux manières dont nous souhaitons le décliner, du point de vue des pédagogies et structures alternatives.

Nous sommes heureux de vous proposer une perspective à la fois scientifique et historique, ainsi que la possibilité de regards croisés sur ce sujet, au travers des pratiques de quelques membres de nos structures. Nous espérons que les différents temps d'échanges de cette journée permettront de mettre en évidence quelques caractéristiques de l'innovation susceptibles de transformer l'école, via le travail en équipe, la place données aux élèves et futurs citoyens, l'ancrage dans les territoires et la mise en réseaux.

Les objectifs de cette journée ne sont pas de fournir ou d'obtenir des réponses définitives, mais de s'interroger sur les mises en œuvre alternatives possibles permettant peut-être de mieux s'adapter à un monde en évolution constante. L'important n'est-il pas, tout en défendant les valeurs auxquelles nous tenons (écoute, confiance, coopération, cohésion d'équipe, sens de l'effort), de poursuivre la réflexion sur les moyens de les faire vivre au sein de nos structures et au service des jeunes qui nous sont confiés ?

**Catherine Noyer**

*Présidente de la FESPI*

Ce qui caractérise les CEMÉA, comme d'autres mouvements pédagogiques présents dans cette salle, ce n'est pas d'être un mouvement qui prône les méthodes actives. Ce que nous prônons aujourd'hui, c'est l'Éducation active. CEMÉA, cela veut dire Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Les méthodes actives, tout le monde sait les faire, y compris le secteur marchand, privé, qui développe des méthodes d'apprentissage qui relèvent des méthodes actives. Ce n'est pas pareil si l'on considère que c'est l'éducation qui est active. C'est à cette condition, à partir de cette ambition, que prennent sens les méthodes et les pratiques qui font que c'est le sujet avec lequel nous travaillons qui devient acteur de sa propre éducation. Cette ambition là est une ambition particulière et c'est elle qui caractérise sans doute l'approche « Éducation nouvelle ». C'est elle aussi qui fait que le projet que nous portons, au-delà des valeurs et des pratiques s'inscrit dans un projet politique plus vaste, un projet qui vise à responsabiliser les individus, à tendre vers d'avantage d'autonomie. C'est à ces conditions que nous pouvons dire que nous sommes porteurs d'un projet d'émancipation et de transformation sociale. Ce ne sont pas que des mots, c'est aussi une manière de situer aujourd'hui notre quotidien comme étant autant de micro-actions, de micro-pratiques qui visent demain à former des citoyens capables de comprendre le monde dans lequel ils vivent et capables donc d'y agir pour le transformer. Cette ambition là est une ambition politique car l'Éducation nouvelle est, en elle-même, politique.

Conduire au quotidien des pratiques se référant à l'Éducation nouvelle, c'est revendiquer et assumer une certaine exigence quand d'autres nous taxent de laxisme et/ou de libéralisme au nom de « l'enfant roi », « l'enfant créateur »... Car l'Éducation nouvelle est exigeante ! Elle est aussi exigeante sur la place que nous laissons aux apprenants que sur le rôle que nous attribuons aux éducateurs qu'ils soient enseignants, animateurs, éducateurs spécialisés, parents,... Là où nous sommes taxés de libéralisme, de laisser-aller ou de laisser-faire, nous sommes au contraire porteurs d'une exigence plus forte que celle de la pédagogie classique et traditionnelle ainsi que le démontre Philippe Meirieu dans son intervention de clôture de la première Biennale Internationale de l'Éducation nouvelle (Poitiers 2017). Nous en sommes convaincus, l'enjeu pour l'élève c'est de « ne pas travailler à vide ». L'agir, l'activité, la façon de favoriser la mise en activité sur des objets qui sont des objets porteurs de sens font partis du patrimoine de nos mouvements d'Éducation nouvelle. Il ne peut pas y avoir apprentis-

sage si l'activité que développée n'a pas de sens pour l'apprenant. Le fait d'être capable de proposer à des enfants, des stagiaires, des adultes, des situations d'activité au vrai sens du terme, qui se situent donc dans un lien cohérent entre besoins et intérêts est un des éléments qui caractérise notre conception éducative.

La relation des CEMÉA à l'École au sens générique est une relation ancienne. Elle s'est instituée assez normalement et assez légitimement car les premiers militants des CEMÉA ont été des enseignants. Ils ont été parmi les premiers à expérimenter, à tester, à s'entraîner à mettre en œuvre des pratiques un peu inhabituelles dans des espaces autres que l'école. C'est ainsi que les champs de l'animation, des loisirs collectifs ont été des espaces fortement investis par des enseignants militants des CEMÉA qui réinvestissaient après, dans la classe, des pratiques expérimentées et vécues à d'autres endroits : les conseils d'enfants, la gestion de la vie collective, l'aménagement des espaces de vie, on fait l'objet d'expérimentation en dehors de l'école pour faire avancer ensuite, dans l'école, la réflexion contribuant ainsi à faire progresser nos pratiques pédagogiques.

C'est aussi cette perméabilité des espaces qui a renforcé notre approche globale de l'éducation. Notre mouvement traite les questions d'éducation, les éclaire par des angles différents, portés par des acteurs aux professions, aux références différentes. Au moment où les choses se réfléchissent de manière très morcelée, nous avons cette capacité à rassembler sur une problématique centrale des acteurs aux compétences différentes.

Sur tous ces ponts rapidement évoqués ci-dessus, il faut que nous soyons proactifs, offensifs, engagés. Nous devons l'être ensemble !

**Jean-Luc Cazaillon**

*Directeur général des Ceméa*

# *SOMMAIRE*

## **5 Innover en éducation : enjeux et tensions**

Marie VERGNON, Laurent LESCOUARCH

3

## **11 La place du travail en équipe dans l'innovation**

Bruno ROBBES

## **15 Institution et mésinscription : l'accompagnement d'une équipe d'enseignants d'un microlycée**

Arnaud DUBOIS

## **19 Les pédagogies nouvelles sont-elles nouvelles ? Approche historique et patrimoniale**

Emmanuelle MACAIGNE

## **27 Cohérence et cohésion d'équipe comme clés de la qualité du climat scolaire**

Caroline VELTCHEFF

## **31 Transformer l'école à partir des pédagogies et des pratiques alternatives ?**

Yves REUTER

## **37 Mieux connaître les organisateurs**



**Marie VERGNON** - Maître de conférence à l'Université de Caen, Sciences de l'éducation, Laboratoire du CIRNEF

**Laurent LESCOUARCH** - Maître de conférence à l'Université de Rouen, Sciences de l'éducation, Laboratoire du CIRNEF

## Innover en éducation : enjeux et tensions

Dans le cadre de cette journée pour laquelle nous remercions les organisateurs de leur invitation, nous allons vous présenter une réflexion qui se construit dans le thème 4 EPPID (Éthiques, Politiques, Pédagogies, Idées et Disciplines) notre laboratoire de recherche en Sciences de l'Éducation, le Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et en Formation dont nous sommes tous deux membres.

Nous travaillons justement spécifiquement sur la question de l'innovation en essayant de prendre un peu de recul sur cette notion pour la questionner. Dans d'autres interventions, des dimensions plus pratiques pourront être évoquées aujourd'hui mais ce à quoi nous nous attacherons, c'est à interroger la catégorie « innovation » parce que c'est un mot-valise qui est particulièrement utilisé aujourd'hui dans le discours institutionnel avec des enjeux sémantiques fort : par exemple, le retour à la méthode syllabique peut être présenté comme une innovation aujourd'hui. Donc, nous cherchons à déconstruire cette notion par rapport à son usage social dans le champ éducatif contemporain et allons partager avec vous différents éléments qui constituent plutôt des grilles de lecture pouvant nous permettre de regarder un peu autrement nos pratiques.

### L' « innovation » en éducation : de quoi parle t'on ?

La question première est de savoir pourquoi aujourd'hui c'est ce mot d' « innovation » qui s'impose et non d'autres termes comme « changement » ou « Éducation nouvelle ». Nous pensons qu'il y a derrière ce constat des enjeux importants qui sont d'ordre politique et ont une incidence, de fait, sur les pratiques.

La première réflexion qui a pu émerger de tous nos travaux collectifs menés avec nos collègues du laboratoire, c'est l'identification de plusieurs niveaux de sens dans l'emploi du terme innovation, qui peut peut-être une première forme non pas de réponse mais d'éclairage. La question que nous nous posons est de savoir si l'innovation est conjoncturelle, de savoir si quand un ministre parle d'innovation il parle de la même chose que les acteurs des mouvements pédagogiques que vous êtes pour beaucoup d'entre vous dans cette assemblée. Et nous pensons qu'en cette période actuelle, nous pouvons faire l'hypothèse que « non » très clairement. Lorsqu'on parle d'innovation du point de vue des politiques publiques, on n'en parle pas de la même manière que les acteurs sur le terrain ou dans les textes qui proposent des prescriptions pratiques pour les professionnels.



Interview



2 MIN

En tant que catégorie de politique publique, on avance l'idée d'un changement et d'un changement pour un mieux, une affirmation a priori de la pertinence des propositions qui sont faites sur le plan pédagogique. On s'inscrit dans une réinvention des pratiques et pour les acteurs sur le terrain cette innovation c'est avant tout un engagement individuel qui a son sens propre et invite à prendre en considération la manière dont les acteurs sur le terrain vivent cette posture d'innovation dans laquelle ils s'engagent.

L'innovation est dans le conjoncturel, et en sciences de l'éducation l'histoire des idées pédagogiques montre que beaucoup de pratiques aujourd'hui présentées et préconisées comme des innovations ne le sont pas tant que cela au regard de l'histoire de la pédagogie. Nous pouvons penser à la question des apprentissages entre pairs et à l'approche collaborative, qui sont présentées comme des nouveautés dans le discours institutionnel sous cette étiquette d'innovation, mais apparaissent peu nouvelles dès lors que l'on se penche sur les pratiques pédagogiques du début du 20e siècle élaborées dans le contexte de l'Éducation nouvelle par exemple. De même cela pose des questions de formation, qu'est-ce que, dans les lieux de formation, on appelle innovation aujourd'hui?

Nous pensons ainsi que nous avons intérêt, en tant qu'acteurs sociaux, à chercher à éclairer ce phénomène pour savoir de quoi nous parlons. Cela implique donc d'étudier ces trois catégories :

- une catégorie de politique publique ;
- une catégorie de prescription de « bonnes pratiques » et nous sommes dans un moment où, derrière ce discours d'innovation, il y a une logique prescriptive qui va dans un certain sens, qui serait nécessairement celui d'un progrès ;
- la troisième catégorie, c'est ce que les professionnels appellent innovation dans leurs actions.



Cela va poser des questions importantes, notamment celles de la nouveauté car ce qui est nouveau pour quelqu'un peut être le quotidien de quelqu'un d'autre. Comme l'indiquait Thierry Piot, directeur du laboratoire CIRNEF, dans son introduction, cela fait longtemps que des chercheurs réfléchissent sur l'innovation, depuis les années 60 où a émergé l'innovation comme catégorie politique. Parmi ces chercheurs nous pouvons citer Françoise Cros (1997) qui réfléchit sur les différents niveaux de contextes dans lesquels peut se penser l'innovation et qui fait une proposition qui nous semble très parlante pour éclairer le travail des acteurs de terrain, les questions qu'ils se posent, ou les difficultés qu'ils rencontrent.

L'innovation peut se penser à l'échelle d'un système, d'un établissement, à l'échelle d'une classe, et elle peut se penser à l'échelle des acteurs eux-mêmes. Si ce que je m'appête à faire, ce dans quoi je m'engage, me paraît innovant parce que c'est nouveau pour moi, cela peut alors être lu comme une innovation, et c'est une proposition de lecture en décalage avec celle de l'innovation politique et qui nous semble permettre de mieux comprendre la diversité des sens sous-jacents qu'il peut y avoir dans les différents discours.

### La toute relative nouveauté des innovations

Dans cette perspective, il s'agit donc de savoir si les choses ont un caractère de nouveauté pour l'acteur cet élément est nouveau d'un point de vue historique, à l'aune de l'histoire de la pédagogie. Où est-ce que la nouveauté se fait réellement une place ? Est-ce que quand on fait appel aujourd'hui à l'Éducation nouvelle comme point de référence pour penser ses pratiques on s'engage dans une forme de nouveauté qui permet de refonder, de repenser la pédagogie en construisant sur des bases qui sont nouvelles pour les acteurs (en tout cas pour un certain nombre d'entre eux), ou est-ce qu'on est dans une forme de rénovation où on se sert d'un discours emprunté à l'Éducation nouvelle pour faire un « ravalement de façade » sans pour autant que les pratiques intègrent le sens des propositions de l'Éducation nouvelle.

Cela renvoie à un questionnement central aujourd'hui dans les travaux sur l'histoire des idées pédagogiques, qui est de savoir si on est dans une sorte d'héritage, qui fait référence à une histoire que l'on connaît, dont on est porteur, et dans ce contexte on peut choisir volontairement, sciemment, d'abandonner tout ou partie de cet héritage, ou si l'on est dans une forme de rémanence (ce phénomène d'optique qui fait que la torche braquée dans les yeux une fois éteinte, il nous reste un effet de halo sur l'œil, il reste les effets mais que l'on a perdu les causes), que nous avons les traces mais que l'on a perdu le sens de ce qui guidait nos pratiques.

Pour contextualiser cette réflexion, nous pouvons faire référence à une théorisation de Philippe Meirieu (1994) sur la question des modèles pédagogiques. Pour lui une pédagogie articule nécessairement 3 pôles : le premier est très visible, c'est le pôle praxéologique, les techniques que l'on va mobiliser, les outils. Mais il ne faut jamais oublier qu'une technique est toujours reliée à une théorie

et ce pôle théorique est également essentiel. Il doit y avoir entre les deux un lien explicite. On voit parfois chez les jeunes enseignants une mobilisation de technique mais sans maîtrise ni connaissance des théories sous-jacentes. Nous pouvons prendre l'exemple du phénomène Montessori en ce moment : on peut se ruer sur le matériel Montessori, mais si on ne connaît pas derrière toutes les théories, les approches didactiques et la philosophie pédagogique cela peut poser des problèmes de contresens importants. Et puis une pédagogie c'est également une question de valeurs (pôle axiologique), et ce sont elles qui vont déterminer le modèle pédagogique.

Cela nous interroge beaucoup dans le lien entre héritage et rémanence : nous voyons ressurgir des techniques qui viennent qui ont une histoire sans que les acteurs aient conscience de l'origine de ces pratiques. ainsi nous avons pu faire des observations récemment en classe Decroly à Bruxelles nous avons été surpris de voir de nombreuses techniques que l'on peut retrouver aujourd'hui dans des classes en France sans que leurs utilisateurs n'aient conscience de cette filiation. Ils fonctionnent donc dans l'ignorance de l'esprit et de la philosophie sous-jacente à ces techniques. Il s'agit d'une question fondamentale, car la nouveauté relative n'est pas seulement dans l'outil, elle est dans sa compréhension, le sens qui lui est donné. Des mouvements comme les CÉMEA ou la FESPI peuvent s'interroger sur cette question de leur héritage même si à cet égard les deux associations n'ont pas du tout la même histoire.

### Le sens de l'innovation : quel projet ? quel progrès ?

Et donc dans cette tension autour du pôle des valeurs, la question du sens de l'innovation devient un problème fondamental. Il s'agit de savoir au service de quoi est l'innovation. Quand on regarde la catégorie « innovation » comme politique publique, nous pouvons nous poser beaucoup de questions. Ceux qui étaient, comme certains d'entre nous, déjà dans le circuit au début des années 90, ont pu constater que le sens du changement porté par l'institution (et cela a été la même chose en 2013 avec le projet de refondation de l'école) allait plutôt du côté des propositions de mouvement issus de l'Éducation nouvelle à travers les lois de 1989<sup>1</sup> et 2013<sup>2</sup>. Aujourd'hui en 2018 quand l'institution parle d'innovation, elle ne fait pas référence au même registre de pratiques ni au même projet. Il nous faut ainsi intégrer à la réflexion, à partir de celle des valeurs, la question du progrès comme l'a fait Philippe Meirieu<sup>3</sup>. Cela doit nous interroger pour ne pas en rester uniquement à la question des techniques. L'innovation, ce n'est pas forcément le progrès contrairement à ce que voudraient laisser entendre le politique et le sens commun. On peut clairement distinguer des formes d'innovation qui sont conservatrices et c'est un faux paradoxe.

Nous pouvons prendre un exemple qui nous parle peut être à tous. L'introduction du diaporama à l'université n'a pas amené des méthodes actives mais a renforcé la magistralité. Cela illustre le fait que l'émergence de nouvelles pratiques n'est pas en soi un progrès, mais il faut pouvoir

1 - Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989

2 - Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République n°2013-595 du 8 juillet 2013.

3 - Conclusions de l'atelier « Innovations pédagogiques dans l'enseignement » par M. Philippe Meirieu. Unesco. 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=nbnQhpDtt4s>

les contextualiser dans le sens de ce qu'elles apportent. Et si l'on se penche sur les pédagogies alternatives, ce qui devient intéressant est de regarder ce qu'elles considèrent innovant et portent comme innovation.

Un autre concept très utilisé en Sciences de l'éducation aujourd'hui nous semble ici intéressant à convoquer pour éclairer les enjeux de l'innovation : celui de forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Nous pouvons faire l'hypothèse que ce que portent les pédagogies alternatives c'est une autre forme scolaire et que c'est à cette condition-là que, dans les pédagogies alternatives, nous allons parler d'innovation, parce que l'innovation est au service de la construction d'une autre forme scolaire (alors qu'il y a des espaces institutionnels où lorsqu'on parle d'innovation on cherche plutôt à renforcer la forme scolaire). Pour étudier cette question d'innovation et pédagogie alternative nous utilisons différentes grilles pour lire ce qui est innovation. Par exemple, lorsqu'on intervient en ESPE auprès d'étudiants de M2 sur la question de la pédagogie Freinet ils disent fréquemment « On connaît déjà. » parce qu'ils connaissent les techniques. Or, si les techniques qui viennent de ces pédagogies se sont diffusées ce n'est pas toujours le cas de la philosophie globale. Il est donc important de se doter de quelques grilles pour comprendre ce qui se passe.

On peut ici évoquer quelques travaux réalisés en Sciences de l'éducation. Le premier est une réflexion de Labarrée (reprise et développée par Houssaye) sur les fonctionnements anglo-saxons qui distingue deux visions du progrès qui cohabitent dans les lieux de formation. Elles sont en fait antinomiques mais on les mélange en faisant semblant que c'est la même chose. C'est ce que Labarrée (2006) appelle le progressisme administratif et le progressisme pédagogique. Pour résumer succinctement Houssaye (2014) indique que nous avons un courant qui vient des pédagogies behavioriste, programmatiques (comme dans la pédagogie de Bloom) dans cette perspective le progrès serait d'avoir une pédagogie hyper-rationalisée, planificatrice, dans laquelle on pense les choses de manière systématique et on met de côté la question des valeurs puisque c'est la technique qui est première. Cela nous donne une forme d'ingénierie, de méthodologie du projet systématique qui va guider le changement. Le ministre de l'Éducation nationale actuel, avec ses propositions d'un « enseignement scientifique » standardisé et planifié, nous semble se situer dans ce courant. Le second courant du progrès en pédagogie vient plutôt de l'Éducation nouvelle. Ce courant qu'il appelle progressisme pédagogique, s'inscrit plutôt dans la pensée de Dewey, de tous les pédagogues de l'Éducation nouvelle. Dans ce cas, le progrès en pédagogie réside dans le fait de changer de modèle, pas de rendre le modèle actuel plus rationnel mais bien de changer, d'être en rupture avec les pratiques usuelles, dans un projet éducatif différent. Cette grille est très éclairante pour lire ce qui se passe dans les lieux de formation : le progressisme pédagogique a gagné la bataille des idées, mais la bataille des pratiques a été gagnée par le progressisme administratif. Pour des mouvements comme la FESPI qui se développent aujourd'hui sur ces questions-là,

c'est un élément de réflexion très important pour ne pas faire contre sens.

### Alternatives pédagogiques ou pédagogies alternatives ?

Pour prolonger cette réflexion, la seconde grille que l'on peut mobiliser nous est fournie par la différence entre les « pédagogies alternatives » et les « alternatives pédagogiques » (Lescouarch, 2018). Derrière ce qui pourrait n'apparaître que comme un jeu de mots, se cache l'idée qu'aujourd'hui cohabitent des logiques différentes qu'il faut bien distinguer. D'une part, les alternatives pédagogiques recouvrent des propositions pour faire autrement sans changer de modèle, on reste dans la même forme scolaire mais en aménageant dans ses marges. On ne touche pas par exemple à la place de l'enfant dans la classe, on ne touche pas fondamentalement à la manière de travailler et d'organiser le travail. Finalement on propose des alternatives dans un modèle pédagogique qui reste le modèle traditionnel de la forme scolaire. D'autre part, il existe d'autres formats que nous allons appeler « pédagogies alternatives » qui proposent des modèles pédagogiques complets (au sens de Meirieu) impliquant une réorganisation du système. Les grands pédagogues historiques sont dans des pédagogies alternatives. Si l'on prend l'exemple de la pédagogie Freinet, Henri Peyronie a bien montré que c'est un ensemble de principes qui réorganise la systématique complète de la classe, ce n'est pas qu'une question de techniques (Peyronie, 1999). Sur ce point les mouvements pédagogiques doivent pouvoir se questionner. Est-on en train de conduire ce qu'on a précédemment appelé une refondation, en recherchant des alternatives pédagogiques ou de savoir si le projet est d'aller sur des pédagogies alternatives. Il nous faut alors également prendre la précaution de préciser que nous ne sommes pas dans un registre de valeurs avec l'idée que « l'un serait bien et l'autre mal ». La question est de savoir ce que l'on vise et ce que l'on fait car, par exemple, en ce qui concerne la formation selon ces deux orientations, les implications seront différentes. Sur la question de la diffusion, qui sera probablement abordée à d'autres moments dans la journée, il apparaît plus facile pour des débutants ou des professionnels installés dans des approches traditionnelles d'entrer sur des alternatives pédagogiques que sur des pédagogies alternatives parce que ces dernières réorganisent l'ensemble d'une professionnalité.

Et donc la troisième grille intéressante à mobiliser relève de l'échelon du changement : s'agit-il de l'individu, de ses propres pratiques d'enseignant-e dans la classe, ou est-il plus global ? Marie-Laure Viaud (2005) a produit un travail très complet sur les établissements expérimentaux dans lequel elle montre qu'il y a des formats assez différents entre ce qu'elle appelle des écoles intégrales, des établissements qui vont proposer des fonctionnements globaux, et des établissements dont les propositions ne sont pas articulées une révision de l'ensemble du système et un engagement de l'ensemble des acteurs. Par exemple, nous avons ici des personnes du CLE d'Hérouville-Saint-Clair, qui est un établissement avec lequel nous



avons eu la chance de pouvoir travailler, dans lequel de nombreuses pratiques sont rendues possibles parce que c'est un « établissement intégral ». Si nous comparons avec un autre établissement que nous suivons au Havre dans lequel une plus petite équipe cherche à développer une pédagogie coopérative, il est certain que c'est beaucoup plus difficile pour eux parce que faire basculer le modèle quand on est dans une minorité est beaucoup plus compliqué que quand c'est un projet collectif d'ensemble. A travers ces différents modèles, nous avons matière à réfléchir sur ce que l'on est en train de faire et à interroger la manière dont se joue l'innovation dans ses formes contemporaines. La question est donc de savoir si on essaye de changer radicalement de modèle pédagogique en donnant une autre place à l'enfant (et nous disons bien l'enfant et pas l'élève) dans la perspective de l'Éducation nouvelle ou si on essaye de mettre en œuvre un certain nombre de techniques empruntées à l'Éducation nouvelle mais en s'inscrivant dans la continuité de la forme scolaire, en les mettant au service d'un autre projet.

### **Les formes contemporaines de l'innovation : outils ou modèles pédagogiques différents**

Cela nous amène à distinguer différentes formes de l'innovation. On peut ainsi identifier une forme d'innovation qui serait restreinte aux outils et aux dispositifs dans les politiques contemporaines, comme par exemple l'incitation au recours aux technologies en ce moment (si on veut avoir une subvention, il faut savoir intégrer ce paramètre et par exemple à l'université il est de bon ton d'intégrer dans les projets une part de numérique ou d'enseignement à distance). Ce peut être une manière simplement de renforcer certaines formes pédagogiques parmi les plus « traditionnelles » si on y regarde de près, comme les quizz qui ramènent à une évaluation de forme behavioriste dans les pédagogies du supérieur, le diaporama... Même le ludique peut être instrumentalisé sur ce mode. Dans le cadre de l'approche par Serious Game (Djaouti, 2016), nous avons pu découvrir récemment un logiciel qui permet de rendre un cours plus ludique : les élèves se transforment en personnages avec des avatars<sup>4</sup> et se déplacent dans un environnement virtuel pour y trouver différentes informations, résoudre des énigmes par essai-erreur. Ils ont des points de vie quand ils réussissent, on peut en perdre quand on ne remplit pas la « mission ». Quand on décrit ce modèle et qu'on l'analyse au regard des théories de l'apprentissage, c'est effectivement ludique, et innovant technologiquement, mais en ce qui concerne le modèle pédagogique, le degré d'innovation se discute car, si des situations relèvent de la résolution de situations problèmes, d'autres nous renvoient au plus pur behaviorisme et à des formes de conditionnement pour apprendre. Nous nous proposons donc de distinguer ces deux niveaux : celui des techniques et des outils dans lequel il peut y avoir une innovation de forme et celui du modèle pédagogique global qui implique la rupture non seulement de forme mais aussi de logique.

Ainsi, les technologies se développent et s'implantent parce qu'elles facilitent le travail mais elles donnent l'impression du changement mais leur utilisation amène souvent à conserver les mêmes dynamiques et change peu les professionnalités. En revanche, les innovations conjoncturelles qui nécessitent un changement de paradigme complet, comme par exemple aujourd'hui le courant de l'évaluation positive, les apprentissages coopératifs, s'avèrent beaucoup plus difficiles à investir pour des enseignants parce qu'il ne s'agit pas seulement changer de manière d'enseigner mais changer complètement de manière de penser la situation éducative, le métier, l'organisation de l'établissement et ainsi de suite.

Les pédagogies alternatives ont donc à s'interroger, dans leur rapport à l'innovation, sur ce qui va pouvoir les spécifier dans ce modèle global. Pour nous, elles sont repérables à travers différents critères que nous essayons d'identifier dans nos recherches.

Le premier serait celui des méthodes actives, des pratiques pédagogiques qui soient réellement constructivistes et socio-constructivistes. Et nous insistons sur le « réellement » pour parler de pratiques qui n'ont pas seulement la forme didactique du constructivisme mais bien qui impliquent réellement les sujets. On peut ici faire référence aux travaux d'Étiennette Vellas (2008) qui use d'une formule éclairante en affirmant que « le constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement mais une théorie de l'apprentissage ». Il peut y avoir une intention de faire construire les savoirs (par exemple dans les pratiques de travail de groupe), mais sans que le sujet ne soit véritablement engagé. A partir de là, il nous faut réfléchir sur le comment on met le sujet en position de vraiment construire ses savoirs à partir de sa propre activité. Et cela ne passe pas forcément par des didactiques de situation de résolution de problème, d'autres formats permettent cet engagement.

La deuxième dimension est liée à la dialectique compréhension/appropriation. Dans l'innovation vue par les mouvements d'Éducation nouvelle et les pédagogies alternatives, la pensée pédagogique cherche à mettre le sujet au cœur de l'apprentissage et à sortir du conditionnement en visant bien, au-delà de l'acquisition de connaissance, la compréhension et le transfert. On peut ajouter à cela la question des rythmes, la prise en compte des besoins et la personnalisation.

Mais c'est aussi la question du sens, de l'engagement et en référence à la formule de Jean-Pierre Astolfi (2008), la recherche de la « saveur des savoirs » dont il s'agit ici. Nous sommes dans des mouvements qui visent à ce qu'à l'intérieur même de l'expérience scolaire ou de formation, les personnes puissent être dans le plaisir d'apprendre. La question reste cependant de savoir pourquoi est-ce que nous en sommes là aujourd'hui d'une certaine manière, pourquoi est-ce que c'est dans les marges que se construit ce type de réflexion qui se diffuse peu au centre du système. C'est en effet plutôt la recherche d'alternatives dans la continuité de la forme scolaire qui domine aujourd'hui.

4 - De nombreux "jeux" de ce type à vocation explicite d'apprentissage peuvent être consultés sur le site de référence suivant : <http://www.serious-game.fr/> (Consulté le 02/11/2018)

## La diffusion des pratiques : conditions pour sortir de la marge

La métaphore de la marge nous a semblé assez intéressante à ce propos. Elle est convoquée de longue date pour parler de pédagogies alternatives et d'alternatives pédagogiques. Elle était même revendiquée par Gaby Cohn-Bendit dans sa « Lettre au camarade ministre »<sup>5</sup> pour demander l'ouverture d'établissement expérimentaux. Et la marge a quelque chose de paradoxal : « être à la marge » c'est quand même être dans un ensemble, mais avec une ouverture sur un espace de possible. C'est la marge de liberté, qui va permettre de créer, d'inventer. « Être en marge », c'est déjà être un peu à l'écart et nous sommes ici plutôt dans une marge de tolérance. On permet de faire ce qu'on pourrait empêcher. Il y a là une forme de paradoxe : la marge est à la fois une opportunité pédagogique, un espace vierge à investir, et parfois c'est aussi ce qui maintient en marge. Certaines conditions de structuration du changement contiennent dans les marges, empêchent la diffusion. En effet, les formes mêmes de l'institutionnalisation, par exemple un exercice différent de la professionnalité du fait du travail en équipe et d'une gestion collective de la vie de l'établissement, peuvent empêcher un transfert et une diffusion à plus grande échelle.

Une seconde condition que nous avons précédemment évoquée est la manière dont on se nourrit ou dont on diffuse les propositions pédagogiques dans leur complexité avec les trois dimensions fondatrices : être à la fois capable de porter des outils et des techniques en référence à des valeurs, au projet d'éduquer et aux dimensions politiques auquel il est associé (nous prenons ici politique au sens large de la gestion commune d'un espace symbolique et d'un espace physique partagé) et les références théoriques (psychologique, sociologique...) qui permettent de les fonder, de les penser et qui permettent de les faire évoluer aussi sans trahir ce projet.

Or en pédagogie on peut dresser des listes d'exemple de propositions qui ont été dans une certaine mesure trahies par certaines réappropriations. Par exemple en pédagogie Freinet, quand le texte libre devient obligatoire ce n'est plus du texte libre... C'est la première mise en garde que Philippe Perrenoud (1997) fait dans un de ces articles « non à une pédagogie réduite à des outils ». C'est un des premiers risques qui amènerait à trahir les propositions que l'on voudrait porter. Quand on fait du travail libre par groupe aujourd'hui et qu'on essaie de l'organiser, est-ce qu'on est vraiment dans l'héritage de son concepteur Cousinet<sup>6</sup>, avec des groupes qui s'organisent comme ils le souhaitent, qui se font et se défont comme les enfants l'entendent, qui portent le conflit sociocognitif et où on laisse le choix dans des activités proposées par les enfants? C'est loin d'être une évidence, et ce qu'on appelle travail de groupe dans beaucoup de situations contemporaines, en se revendiquant parfois même de la continuité de Cousinet, correspond à d'autres critères bien plus directifs et relève d'une logique pédagogique radicalement différente.

Les outils ne sont pas bons ou mauvais en soi, ce ne sont que des outils et ce qui est important c'est leurs conditions

d'usage, le sens que l'on donne à leur utilisation dans un contexte spécifique. Certains ont d'ailleurs été adoptés après de longs débats et on a mis des garde-fous pour en garantir un usage cohérent en relation aux principes organisateurs de l'action. On peut prendre l'exemple des fichiers autocorrectifs associés à des plans de travail (Vernon, 2017). Cela nous vient des États-Unis, la première personne à avoir pensé ça est Helen Parkhurst, qui était une enseignante qui s'est retrouvé à gérer une hétérogénéité très importante (hétérogénéité qui constitue un invariant des situations pédagogiques scolaires puisque dans une classe on n'a jamais deux enfants prêts à apprendre réellement la même chose au même moment ou de la même manière...). Elle ne pouvait même pas faire semblant de s'adresser à l'élève moyen hypothétique du cours magistral puisqu'elle avait 8 niveaux académiques différents dans la même classe de 40 enfants. Elle a donc essayé de trouver des modalités d'organisation qui permettraient à tout le monde d'apprendre son programme, puisqu'on était dans l'enseignement public américain. Ses propositions ont été reprises et retravaillées par un pédagogue qui s'appelle Washburne<sup>7</sup>, toujours aux États-Unis. La première fois où Freinet s'est intéressé à ces fichiers autocorrectifs pensés par Washburne, il les a critiqués de manière très virulente en disant que c'était une « des plus parfaites réalisations de la pédagogie capitaliste », que c'était le travail à la chaîne importé à l'école et que ces outils étaient à bannir. Cela a suscité de grands débats au début des années 30 dans le mouvement Freinet et deux ans plus tard, on lit dans une autre revue du mouvement sous la plume de Roger Lallemand que les livrets de Washburne vont être traduits et mis sur fiche pour faciliter le travail libre. Ce n'est pas l'outil qui est au cœur du débat, c'est ce que l'on en fait et dans quel modèle pédagogique on l'intègre pour qu'il ait un sens particulier et qu'il serve un projet pédagogique et le projet des enfants. Dans ce cas précis, en repositionnant cette technique effectivement potentiellement conditionnante dans une perspective d'autonomisation, de responsabilisation dans les apprentissages et de différenciation des rythmes, elle a pu s'intégrer dans la systémique Freinet avec la conséquence paradoxale, plusieurs décennies plus tard, que la pédagogie Freinet puisse être quasi-identifiée à cette technique que Freinet souhaitait au départ ne pas intégrer...

## Repérer les vulgates, penser les pratiques pédagogiques

Cette question de l'utilisation des outils reste centrale à l'heure actuelle avec la démocratisation de l'accès à certains matériels, comme on le voit en particulier dans le cas de la pédagogie Montessori qui séduit aujourd'hui beaucoup les étudiants, les enseignants et les parents. Cela conduit à des propositions pratiques de personnes qui ont le sentiment de s'inscrire dans les propositions d'alternatives pédagogiques, si ce n'est de pédagogie alternative, et qui se trompent elles-mêmes et font des contresens à travers une utilisation hétérodoxe d'outils pensés et construits dans une cohérence pédagogique systémique,

5 - Cohn-Bendit, J.-G. (1981). Lettre ouverte au camarade ministre de l'éducation, Libération, vendredi 26 juin 1981.

6 - Voir Cousinet, R. (2011). Une méthode de travail libre par groupes, Paris : Fabert (1ère édition aux Ed. du Cerf, 1945) ; Cousinet, R. (1929). Expérience de travail libre par groupes, Pour l'ère nouvelle, n°49, juillet-août 1929, p170-171. <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen?num=49>

7 - Il est devenu plus tard président de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle.

et qui, même recontextualisés, ne sont pas nécessairement adaptés aux fins poursuivies.

Cela pose pour nous la question des vulgates et des ersatz. Il s'agit d'une réflexion théorisée par Bautier et Rayou (2009) qui permet de montrer qu'il y a tout un tas de pratiques qui ne font plus que ressembler à leur modèle initial, un peu comme dans la pub « Canada Dry » que les moins de 20 ans ne peuvent pas connaître : ça ressemble mais ça n'est pas du tout la même chose. Effectivement quand nous allons en observation dans des classes avec ce type de grille de lecture, il n'est pas rare que l'on voie des outils importés et utilisés à contresens. L'hypothèse que nous pouvons faire est qu'un outil doit être pensé dans sa globalité (associé aux dimensions axiologiques et scientifiques du trépied pédagogique de Meirieu) et que dans les espaces de formation ou d'échange de pratiques, c'est bien souvent exclusivement la forme de l'outil qui est transmise sans son esprit ni ses fondements.

Pour éviter ces problématiques de vulgate dans une journée comme celle-ci il nous semblerait intéressant d'introduire cette question de l'innovation à travers un faux paradoxe : c'est dans l'histoire des pratiques pédagogiques que nous pouvons trouver une grande source d'innovation, et notamment pour les mouvements que vous représentez pour beaucoup d'entre vous, une partie des pratiques innovantes d'aujourd'hui prennent leur source dans des propositions qui sont en revanche loin d'être nouvelles du point de vue de l'histoire de l'éducation. Notre patrimoine pédagogique doit donc pouvoir explicitement être intégré à la réflexion sur l'innovation et la construction de nouvelles pratiques en reprenant cette idée de Françoise Cros que des pratiques ne sont nouvelles qu'au regard d'un contexte qui peut même relever de la subjectivité individuelle, et que ce qui peut être nouveau pour moi ne le sera pas pour un collègue.

Cette idée de penser l'innovation à travers la question des héritages et de l'histoire et pour notre thème de laboratoire un enjeu de recherche fondamental, un fil extrêmement important à tirer aujourd'hui. Toutes ces tensions peuvent être appréhendées par tous les acteurs du changement de manière à sortir d'une approche naïve ou performative, c'est-à-dire ne pas annoncer seulement le changement dans une fascination « technolâtre » pour des nouveaux dispositifs qui seraient perçus comme bons par nature,

parce qu'ils sont nouveaux. Le pédagogue doit pouvoir interroger systématiquement ce qu'il y a derrière les dispositifs qu'il propose pour penser lui-même cette question de l'innovation.

## Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Djaouti, D. (2016). *Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ?* Tréma, (44), 51-64. <https://doi.org/10.4000/trema.3386>
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle: une histoire de la pédagogie*. Paris, France: Fabert, impr. 2014.
- Labarrée, D-F (2006). « Progressisme, écoles et éducation schools – Une romance américaine » in R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation*, Berne, Peter Lang.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*. Cognitia- ESF Editeur.
- Meirieu, P. (1994). *Méthodes pédagogiques*. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 660-666). Paris: Nathan Université.
- Perrenoud, P. (1997). *Les pédagogies nouvelles en question(s)*, Éducateur, 24 mai 1997, n° 7, pp. 28-31. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_05.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_05.html)
- Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*. Paris: Hachette.
- Vellas, E. (2008). *La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. Enjeux pédagogiques*, (10). Consulté à l'adresse : [http://www.meirieu.com/FORUM/vellas\\_pedagogies\\_actives\\_constructivistes.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/vellas_pedagogies_actives_constructivistes.pdf)
- Vergnon, M. (2017). *Le rôle des pédagogues genevois dans la réception contrastée en Europe du Plan Dalton et du projet Winnetka*. In *Colloque international « Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif au 20e siècle »*. 14-15 septembre 2017
- Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées "différents"*, Paris, PUF
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.

**Bruno ROBBES** - Maître de conférences HDR en Sciences de l'éducation Université de Cergy-Pontoise - Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages)

## La place du travail en équipe dans l'innovation

### Deux principes caractéristiques de la place du travail en équipe chez les pédagogues alternatifs

Deux maximes souvent reprises par les pédagogues engagés dans des pédagogies ou structures alternatives, m'apparaissent comme des principes caractéristiques de la façon dont ces pédagogies et ces structures conçoivent la place du travail en équipe, ce qui les distinguent des structures ordinaires : « Ne pas rester seul ! » et « On est plus intelligent à plusieurs que tout seul ! ».

**Ne pas rester seul !** Si des pédagogies alternatives sont souvent associées à un homme (plus rarement à une femme !), le travail pédagogique est très souvent, et avant tout, un travail d'équipe<sup>1</sup>, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce que l'élaboration d'une pédagogie alternative rend indispensable les échanges (d'idées, de pratiques, d'outils...), avec des collègues engagés eux aussi, capables d'entendre qu'une pratique échoue et de vouloir comprendre pourquoi, mais aussi d'évaluer et de formaliser une pratique qui a réussi, tout cela dans un climat bienveillant. Cela passe généralement par la tenue de réunions régulières, mais aussi par les stages, la documentation, la fréquentation d'associations<sup>2</sup>.

Ces collègues sont des relais indispensables, des points d'appui nécessaires, des espaces de sécurité « entre soi », permettant d'affermir ses pratiques, de soutenir ses choix dans la durée. Car et c'est une deuxième raison, les pédagogies et structures alternatives ne manquent pas de détracteurs en tout genre guettant la moindre faille (détracteurs beaucoup plus indulgents avec celles et ceux qui ne changent rien !). Il faut donc savoir apprendre à résister face aux attaques qui ne manquent pas. Cette résistance passe par des collectifs qui aident à trouver les arguments, dont les pratiques peut-être plus abouties montrent qu'il est possible d'exercer le métier autrement pour une meilleure efficacité, mais à certaines conditions qu'il convient d'objectiver. C'est alors qu'il peut être utile de s'adjoindre des chercheurs « alliés ». Il s'agit bien de tenir cette maxime inspirée du Candide de Voltaire, affichée dans le bureau de Geneviève Tremblay, directrice de l'école alternative du Vitrail (REPAQ) à Montréal : « Ceux qui pensent que c'est impossible sont priés de ne pas déranger ceux qui essaient ».

**On est plus intelligent à plusieurs que tout seul !** C'est l'idée de base des pratiques coopératives dont on peut envisager plusieurs formes, avec Sylvain Connac<sup>3</sup> : l'aide, l'entraide, le tutorat et le travail en groupe. Ces quatre



Interview



2 MIN 30

types de pratiques que l'auteur met en évidence sont certainement transposables entre pédagogues novices ou plus expérimentés.

*« L'aide est une situation dans laquelle une personne s'estimant compétente apporte spontanément et de manière ponctuelle, ses connaissances à un tiers qui en a exprimé la demande » (Connac, 2017, p. 24).*

*« L'entraide représente une interaction entre plusieurs personnes, conjointement bloquées face à une même difficulté. Ces personnes se réunissent de manière informelle, c'est-à-dire à leur initiative, pour tenter de la résoudre ensemble » (ibid., p. 28).*

*« Sur le même principe que l'aide [...], le tutorat réunit deux personnes de niveaux de compétences inégaux, où "celui qui sait" accompagne "celui qui ne sait pas encore" jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans le domaine sollicité. Le tutorat revêt un cadre formel dans lequel la compétence et l'objectif de travail sont prédéterminés » (ibid., p. 36).*

*Enfin, « le travail en groupe vise des apprentissages individuels. Il minimise l'importance de ce qui est à réaliser pour privilégier ce qui se réfléchit. La coopération sert alors à dynamiser les activités de chacun [...]. C'est pourquoi les interactions sont possibles mais non obligatoires : le travail individuel est autorisé » (ibid., p. 31).*

De même, les différentes formes de groupes d'apprentissages identifiées par l'auteur (découverte, confrontation, inter-évaluation, assimilation, entraînement mutuel, besoin, compétences, niveaux) pourraient inspirer les pratiques de travail en équipe d'adultes.

### Une expérience vécue de travail en équipe de formation d'enseignants « à » et « par » la pédagogie institutionnelle

Lorsque j'ai été sollicité pour intervenir sur ce thème de la place du travail en équipe dans l'innovation, j'ai immédiatement pensé à mon expérience de formation dans le groupe des Marleines, entre 1985 et 1992, groupe consti-

1 - Que l'on pense au Groupe Français d'Éducation nouvelle, à la notion d'« intellectuel collectif » proposée par Henri Peyronie pour caractériser le travail de l'ICEM-Pédagogie Freinet (Peyronie, H. (2013). Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique. Caen : Presses Universitaires de Caen) ou encore aux Groupes d'Éducation Thérapeutiques de la pédagogie institutionnelle étudiés par Jacques Pain (Pain, J. (1982). Pédagogie institutionnelle et formation. Vauréal : Micropolis. Réédité : Pain, J. (1998). La formation par la pratique. Vigneux : Matrice).

2 - Laffitte, R. (1999). Mémento de pédagogie institutionnelle. Vigneux : Matrice, p. 365.

3 - Connac, S. (2017). La coopération entre élèves. Futuroscope : réseau Canopé.



tué d'enseignants des premier et second degrés désirant se former « à » et « par » la pédagogie institutionnelle. Ce dispositif de formation a pour originalité d'être issu de la thèse soutenue en 1979 par Jacques Pain, sur la formation des enseignants dans les Groupes d'Éducation Thérapeutique<sup>4</sup>. C'est l'une des rares thèses de sciences de l'éducation – peut-être la seule – où un enseignant-chercheur engagé avec des pédagogues a proposé et conceptualisé un système de formation des enseignants à et par les pédagogies alternatives. Cette expérience vécue, qui n'est qu'une mise en pratique possible, est me semble-t-il non seulement l'occasion de redécouvrir l'apport de Jacques Pain dans ce domaine, mais surtout une source d'inspiration transposable au travail d'équipes enseignantes actuellement engagées dans des pédagogies alternatives. Mon propos va s'appuyer sur l'ouvrage que nous avons publié en 1994, issu du journal du groupe<sup>5</sup>, puisque l'écriture et la production ont d'emblée fait partie intégrante du dispositif de formation.

### Début d'histoire (1985-1989)

En juin 1985, Jacques Pain et deux enseignantes du Clos de Vauréal (Institut de rééducation médico-pédagogique) issues d'un premier groupe de cet établissement, entreprennent de constituer un deuxième groupe de travail, qui commence en septembre.

« Cette première année et celle de l'enracinement. Douze réunions de cinq heures chacune dont une de huit heures en juin, se succèdent. Elle est marquée aussi par "la naissance" du groupe, avec ses statuts, qui fixe les premières responsabilités et l'organisation des réunions.

#### Extrait des statuts

*Il est fondé un groupe ayant pour nom "les Marleines".*

*Le groupe a pour but :*

- 1. de parler et faire de la pédagogie institutionnelle, autour du courant défini par les ouvrages de F. Oury et A. Vasquez, F. Oury et C. Pochet, F. Oury et J. Pain, R. Laffitte, et les publications du groupe "Genèse de la coopérative", du Collectif des équipes de pédagogie institutionnelle, de l'Association pour un réseau des pratiques de l'institutionnel, des éditions Matrice de cet ordre ;*
- 2. de produire des écrits en vue d'une publication terminale des travaux du groupe ;*
- 3. d'analyser ses pratiques scolaires, ses pratiques de formation, comme pratiques tendant vers la pédagogie institutionnelle. De théoriser ses pratiques ;*
- 4. de lire les ouvrages théoriques sollicités par le travail, et de les conceptualiser dans le champ du groupe ;*
- 5. de rabattre les formations adjacentes et parallèles au champ du groupe, notamment par des synthèses, des rapprochements, des traductions ;*
- 6. d'intervenir systématiquement ou à l'occasion dans des groupes de pédagogie institutionnelle ou de formation. Chacun est responsable de ses interventions et doit en faire un compte-rendu au groupe, notamment en ce qui concerne ce qui est issu du groupe. On ne parle que du travail et des productions qui concernent les classes. On ne parle ni des personnes ni de la vie interne du groupe.*

Nous sommes "six plus un", Jacques Pain, référent.

Cette année-là s'inaugure par la réunion de rentrée et s'achève par celle du bilan (huit heures). Elle est ponctuée, en mars 1985, par une lettre-recentrage du référent

visant la dynamique du groupe. Ce découpage de l'année en trois : rentrée-recentrage-bilan, se retrouvera jusqu'en 1988-1989.

Le spectre de fonctionnement caractéristique de la première année est constitué d'une animation décidée en début de séance et d'une formule de réunion, découpée en conseil d'entrée, de sortie, et en plage de temps défini comme suit :

- Ça va - ça va pas ;
- Informations ;
- Rabattement ;
- Théorisation ;
- Analyse des pratiques de classe et du groupe.

Les classes sont au nombre de quatre. En cette première année, l'analyse des pratiques de classe se fait tous azimuts : lois, droit de veto, conseils, journal, correspondance, ceintures, monnaie, fichiers, tests, voyage, le journal institutionnel, l'espace et les lieux de la classe, le démarrage de l'année.

C'est une approche pragmatique des T.F.-P.I., un premier survol.

L'organisation en sous-groupes ateliers, groupes restreints, avec, puis sans, la présence du référent, s'instaure. Deux thèmes organisent le travail : les fichiers autocorrectifs et l'institutionnalisation.

La théorisation, cette année-là, porte essentiellement sur la loi.

La deuxième année, les réunions, au nombre de quatorze, s'étalent de septembre 1986 à juin 1987, soixante-treize heures où est appliquée une formule minutée. Quelques-uns s'essaient à une animation, très encadrée par les conseils d'entrée et de sortie. Six classes permettent un travail pratique, centré sur la loi, les règles de vie en classe, l'élaboration des sanctions ou des amendes au conseil (quand la classe s'est dotée d'une monnaie intérieure) ainsi que sur la signification du statut de "gêneur", "délinquant" qui transgresse la loi du groupe.

Sept sous-groupes travaillent sur des temps et des rythmes variés : la loi, les fichiers d'expression et de numération, la correspondance, le sociogramme et l'approche sociométrique, la confection et l'impression d'un journal.

Un travail théorique, organisé autour des pratiques de classe et de groupe, marque cette période. Il porte sur le transfert en situation institutionnelle (...).

Le travail se ralentit la troisième année, huit réunions et quarante-trois heures de travail de septembre 1987 à juin 1988. Coupées par l'interpellation du référent en mars 1988, sur le journal du groupe, production "par contrat" engageant chacun des membres.

La troisième année voit l'avènement d'un mode de fonctionnement "souple", privilégiant l'un ou l'autre aspect de la formule préconisée au départ, avec un temps de "bavardage" et de "ça va-ça va pas". La responsabilité de séance, décidée en fin de réunion pour la réunion suivante, y est de ce fait plus grande : c'est un réel entraînement à l'animation de groupe.

4 - Pain, 1982 (réédité en 1998), op. cit.

5 - Pain, J. (dir.) (1994). De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres. Vigneux : Matrice.

Si le travail central est moins important, le travail en sous-groupe s'élargit. Quelques-uns s'arrêtent : la relation pédagogique, l'impression d'un journal. D'autres se constituent : le transfert, les ceintures, la lecture. Enfin, d'autres perdurent : la loi, le journal institutionnel, la correspondance, les fichiers, le sociogramme.

La théorisation des pratiques prolonge le travail sur la loi et le repérage scolaire :

- évaluation et délimitation des compétences, dans les ceintures de niveaux scolaires et comportementaux, utilisables en classes ;
- mise au point des plans de travail et de leur définition par rapport au contrat ;
- monnaie intérieure et paiement du "travail" scolaire.

La formule souple avec animateur, décidé en fin de séance précédente, se rôde durant la quatrième année, ou le rythme des réunions se maintient à huit. Une institutrice s'inscrit à un stage C.A.P.S.A.I.S. et se voit libérée de classe. La réflexion circulaire sur les pratiques de classe se poursuit, dans une analyse plus fine permise par la visite, sur site, où tous se déplacent sur le lieu de travail de l'enseignant. Par ailleurs, l'étude de cas d'enfants se systématise. Implicitement apparue dans la structure des "ça va - ça va pas", elle est explicitée cette fois dans le sens d'une mise à plat, grâce au jeu des questions et des associations libres sans interprétation personnelle.

Une réflexion prend appui sur ces études de cas pour traiter de la prise en charge du symptôme dans la classe de pédagogie institutionnelle, qui, si elle soigne, le fait de surcroît (...). Elle se conclut par la nécessité d'un retour sur la clef de voûte de nos pratiques : "le conseil"<sup>6</sup>.

### Quelques clés d'une formation d'enseignants à une pédagogie alternative, en groupe

Le travail de notre groupe s'est structuré à travers différentes plages de temps, que j'ai citées plus haut. Voici comment nous avons défini certaines de ces plages, parmi les plus importantes et/ou incongrues :

« Analyse des pratiques de classe : les premières années, elle est inscrite comme un temps central, obligatoire, de la réunion. Puis, elle s'est adaptée à la demande.

Différentes techniques de travail ont structuré ce temps :

- présentation de classes ;
- tour de table sur des techniques particulières ;
- visites de classes (la réunion a lieu dans la classe de l'un des membres du groupe) ;
- démarrage de l'année : première heure, première journée, première semaine, premier mois ;
- "mise à plat" écrite de l'espace-temps de la classe.

Analyse des pratiques du groupe : elle s'est réalisée essentiellement dans les bilans.

Trois formes de bilan ont existé :

- le bilan rapide, à chaud, après une animation, est un instrument de perfectionnement technique (critique de l'animation, critique de la présidence), pour apprendre à animer une réunion dans une application pratique et immédiate sur le groupe ;
- le bilan intermédiaire, à la demande du référent, se présente en cours d'année comme un moment de recentrage quand un dysfonctionnement perturbe le groupe, l'empêche de travailler ; ou quand le groupe perd de vue l'un de ses objectifs ;
- le bilan de fin d'année clôture l'année écoulée et ouvre l'année suivante, par la décision de continuer ensemble. Ce type de bilan comporte différents moments : analyse du travail en groupe de formation, avancée des travaux sur la praxis de la classe P.I. (Pédagogie Institutionnelle), bilan de la référence, vécu de l'année.

Conseil dans le groupe : nous avons pratiqué plusieurs types de conseils.

Le Conseil d'entrée servait à établir l'ordre du jour d'une réunion qui commence et les temps impartis à chaque rubrique.

Le conseil de sortie fixait la date de la réunion suivante, son animateur, son secrétaire et son gardien du temps.

Nous avons également eu recours à des "grands conseils", lieux où se prenaient les décisions importantes (statuts, modification du règlement intérieur"...).

Institutionnalisation : c'est un temps où le groupe réfléchit et fixe dans une forme écrite ses objectifs de travail, ainsi que des pratiques de fonctionnement dans lesquelles il se reconnaît. C'est un aménagement que le groupe se choisit en fonction de la loi qui lui sert de référence. Ce processus n'est jamais clos. Il est l'actualisation de la loi symbolique qui fonde nos échanges.

Rabattement des formations : à l'initiative d'un des membres du groupe, ce temps permet de rendre compte et d'analyser des moments de formation vécus à l'extérieur<sup>7</sup>. Il peut s'agir également de rendre compte de lectures personnelles. Ce temps entraîne une discussion et une formation réciproque. Une méthodologie spécifique et appliquée.

Théorisation : c'est un temps spécifique issu de l'analyse de nos pratiques de classe et de groupe (exemples : Loi, conseil, transfert...) »<sup>8</sup>.

En conclusion, je retiendrai trois idées pédagogiques caractéristiques du fonctionnement de ce groupe de formation.

La première idée marquante est l'auto-application (ou isomorphisme) : il s'agit d'expérimenter entre enseignants et selon une progressivité propre à chacun des formes de

6 - Ibid., p. 195-197, sauf « Extrait des statuts », p. 219.

7 - Ainsi, des membres du groupes ont suivi des formations « théoriques » (sciences de l'éducation à l'université, universités d'été, conférences), des formations « institutionnelles » (stages de formation continue, stages CAPES, CAPSAIS, groupe Balint), des stages (AresPI, CEPI, ICEM, Genèse de la coopérative, champignon, Libres propos, GFEN, CEMEA).

8 - Ibid., p. 27-29.



travail de groupe institutionnalisées, analogues à celles que chacun met en place dans sa classe. Ainsi, nous aurons des métiers qui seront définis : archiviste, responsable du « journal », éditeur, ethnolinguiste, juriste, mémorienne, trésorière<sup>9</sup>. Nous occuperons aussi des fonctions dont la durée n'excède pas le temps d'une réunion : animateur de séance et pour les conseils, présidence, secrétariat, gardien du temps<sup>10</sup>.

La seconde idée qui se dégage est celle d'une formation systémique et complexe (système ouvert aux réseaux) construite sur « un jeu multiple d'interactions entre : le groupe de formation de base, les stages inter-groupes, les interventions (dans d'autres groupes, dans des institutions, sur des terrains divers), les monographies et la dimension de la parole de la relation pédagogique en situation, la publication systématique des écritures »<sup>11</sup>.

Une troisième idée essentielle est l'auto-inter-formation par la mise en place de structures médiatrices, qui permet à la fois l'émergence du collectif et le développement professionnel personnalisé, tenant compte des désirs et implications « hétérogènes ». De central au départ, l'animateur référent occupe progressivement une place de moins en moins prégnante, tout en conservant un droit de veto. La parole joue un rôle indispensable de régulation des échanges.

Cette formation, enfin, associe étroitement des pratiques, des recherches (selon des significations non spécifiquement universitaires) et de la formation. Parce que tous les membres du groupe produisent des pratiques et de la théorisation, ce dispositif peut ouvrir à la recherche-action.



9 - Ibid., p. 223.

10 - Ibid., p. 224.

11 - Ibid., p. 34.

**Arnaud DUBOIS** - Maître de conférences en Sciences de l'éducation - Université de Cergy-Pontoise - Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages)

## Institution et mésinscription : l'accompagnement d'une équipe d'enseignants d'un microlycée

### Introduction

Je tiens d'abord à m'excuser pour mon absence aujourd'hui, qui est due à l'impossibilité de concilier des obligations familiales avec un déplacement professionnel rendu compliqué par les grèves à la Sncf. Je regrette cette absence et je remercie vivement Bruno Robbes, qui a accepté de lire le texte de ma communication. Mes remerciements vont aussi aux organisateurs du colloque, et particulièrement à Bastien Sueur, avec lequel j'entretiens des relations régulières de travail.

Dans cette partie du programme, intitulée, « La place du travail en équipe dans l'innovation », mon propos va porter sur l'accompagnement d'une équipe d'enseignants d'un microlycée. Cet accompagnement a consisté en la mise en place d'un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles. Je vais rendre compte d'une partie des résultats d'une recherche que j'ai menée avec cette équipe pendant trois ans, en me centrant sur la notion de mésinscription. Ce travail a donné lieu à une plusieurs communications dans des congrès internationaux et à la publication d'un article dans un ouvrage collectif que j'ai dirigé dans la collection Savoir et formation chez l'Harmattan en 2017, intitulé : Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales<sup>1</sup>.

Je veux dire quelques mots pour me présenter : Maître de conférences habilité à diriger des recherches en sciences de l'éducation, mes travaux s'inscrivent dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, au sein du laboratoire ÉMA. Mes recherches portent sur les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire et du supérieur. Je conduis depuis près de vingt ans des groupes d'analyse de pratiques professionnelles dans lesquels le travail porte sur des monographies écrites par des professionnels. Mes recherches portent aussi sur l'accompagnement et je suis responsable d'un Master de formation de formateurs à l'accompagnement professionnel à l'ESPÉ de l'académie de Versailles.

Dans cet exposé, après avoir décrit l'institution dans laquelle s'est déployée cette recherche, ainsi que le dispositif d'analyse de pratiques mis en place, je vais tenter de montrer comment ce microlycée relève, de mon point de vue, d'une institution de la « mésinscription », dans la mesure où c'est une institution qui prend en charge des jeunes qui sont « en défaut d'inscription ». Je propose donc de transposer ce concept forgé dans le champ de la psychologie, vers le champ de l'éducation, car il me semble à même de saisir des phénomènes difficilement saisissables autrement. En effet, cette notion permet de



mieux appréhender comment l'inflexion de la tâche primaire de l'institution, par rapport à un lycée classique, produit des effets sur le travail des professionnels qui y sont engagés, sur les relations qu'ils ont entre eux, et sur leur travail en équipe.

### Un microlycée

J'ai mené cette recherche auprès d'une équipe d'un microlycée francilien créé à la rentrée 2013. En 2013-2014, une équipe de sept professeurs, dont deux enseignants à temps plein et cinq autres intervenants, a accueilli 26 élèves âgés de 17 à 23 ans (dix filles et 16 garçons). Ils étaient regroupés dans une classe de première. L'année suivante, 48 élèves étaient inscrits, suite à l'ouverture d'une classe de Terminale, pris en charge par une équipe renforcée, composée au total de dix enseignants. L'axe principal du projet est la rescolarisation de ces jeunes ayant quitté le système éducatif, pour les préparer au mieux aux épreuves du baccalauréat.

### Un accompagnement d'équipe

Je vais préciser le cadre de l'accompagnement de l'équipe de ce microlycée que j'ai mis en œuvre.

À l'issue de deux temps d'échange et de négociation avec une partie des enseignants du microlycée en juillet et septembre 2013, nous avons décidé que cet accompagnement prendrait la forme de temps d'analyse de pratiques réguliers. Nous avons inscrit ce travail dans le cadre administratif d'un contrat de prestation de recherche entre mon laboratoire et le microlycée. Entre septembre 2013 et juillet 2016, nous avons eu 21 séances de travail de deux heures qui s'inscrivaient dans une perspective d'accompagnement et de recherche.

1 - Dubois, A. (2017). Institution et mésinscription : l'accompagnement d'une équipe d'enseignants d'un microlycée. Dans A. Dubois (dir.) *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p. 55-74). Paris : L'Harmattan.

## Un dispositif d'analyse de pratiques

J'ai proposé de mettre en place un dispositif d'analyse de pratiques analogue à celui que j'ai déjà proposé dans différents cadres de formation. Il s'agissait pour moi de tester ce dispositif auprès d'une équipe instituée, ce que je n'avais jamais eu l'occasion de faire en dehors d'un cadre de formation.

Dans ce groupe constitué d'enseignants, les participants — dont le nombre a varié de quatre à sept selon les séances — étaient invités à rédiger des micro-monographies travaillées ensuite en groupe. Je nomme micro-monographies, à la suite de F. Imbert (1996), des récits de situations professionnelles vécues qui posent question à leur auteur et qui font ensuite l'objet d'un travail d'élaboration en groupe. L'écriture, qui précède l'élaboration groupale, est posée comme condition pour travailler sur une situation professionnelle. Les professeurs doivent donc prendre le temps d'écrire avant la séance de groupe. Le travail proposé dans un tel groupe est clinique, dans la mesure où l'objectif est d'aider les praticiens à penser en groupe les processus inconscients à l'œuvre pour eux dans leur pratique pédagogique et dans l'institution dans laquelle ils sont engagés. Une règle de bienveillance s'impose à tous et l'intervenant veille à son respect. Les interventions doivent se faire sur un mode compréhensif, sans jugement des personnes présentes ou citées dans les textes. Chaque séance commence par un Quoi de neuf ? au cours duquel le professeur ayant présenté un texte à la séance précédente est invité à prendre la parole. Ensuite le professionnel proposant un nouveau texte au groupe le lit à voix haute, puis les échanges portent toujours sur le texte. Les séances de début et de fin d'année scolaire étaient respectivement consacrées à une (re)négociation des modalités de travail et à un bilan. Au total, sur quinze séances d'analyse de pratiques, il y en a eu cinq pendant lesquelles aucun texte n'a été rédigé. En trois ans, dix monographies ont été rédigées dans ce cadre.

L'analyse des dix monographies rédigées dans ce groupe permet de repérer les principales thématiques abordées pendant ces trois années :

- 1) Les pratiques pédagogiques mises en œuvre avec les élèves et la cohérence de ces pratiques dans l'équipe ont occupé le plus grand nombre de séances, principalement pendant la première année.
- 2) Parmi les autres thèmes abordés, celui des relations entre les élèves, entre les adultes et les élèves et entre adultes dans l'équipe ont aussi fait l'objet d'élaborations. Sur ce dernier point concernant les relations entre les adultes, un seul texte a été écrit, alors que cette thématique a été abordée au cours de toutes les séances sans texte. Le travail en équipe a été un thème récurrent.
- 3) Les élaborations ont porté aussi sur la nature de l'institution microlycée, en train de s'institutionnaliser. Je vais maintenant m'attarder sur ce point en précisant que dès les premières séances en 2013 et tout au long du travail, le lien entre les situations évoquées et la notion de « mésinscription » m'est apparu de plus en plus clairement. Par exemple, la question de l'inscription des élèves au microlycée — les critères d'inscription et de choix des élèves — a été régulièrement l'objet du travail.

## Mouvements contre-transférentiels du chercheur

Je veux préciser qu'au cours de cet accompagnement d'équipe, j'ai moi-même disposé d'une forme d'accompagnement : j'ai pu élaborer une partie des éprouvés contre-transférentiels par lesquels j'ai été traversé pendant cette recherche, à la fois dans un séminaire théorico-clinique sur l'animation de groupes, conduit par Claudine Blanchard-Laville, et dans le cadre de ma cure psychanalytique. Il m'est ainsi progressivement apparu que ce travail d'accompagnement d'une équipe prenant en charge des élèves décrocheurs n'était pas sans lien avec mon histoire professionnelle et scolaire. Je vais maintenant rendre publique une partie de ces élaborations contre-transférentielles pour essayer de transmettre comment [j'ai] découvert ce que [j'ai] trouvé. Je ne livre ici qu'une partie de ces élaborations pour tenter de montrer comment j'ai pu les mettre au service de mes analyses. En tant qu'enseignant de collègue en Seine-Saint-Denis au milieu des années 1990, j'ai co-piloté un dispositif relais destiné aux élèves en difficulté dans cet établissement. Professeur de collège, mon attention se portait déjà plus particulièrement vers les élèves en difficulté scolaire : ceux qu'on appelait pas encore des décrocheurs.

Au cours de ce travail, j'ai pu mesurer à nouveau l'importance de ma première expérience scolaire à l'école maternelle, dans les choix professionnels et d'objets de recherche. Alors que j'étais scolarisé en moyenne section — qui fut ma première année de scolarisation et constitue ma découverte de l'école —, la maîtresse avait organisé la classe en équipes de travail réparties en îlots de quatre tables dans la salle de classe. Mon équipe était mixte, constituée de deux garçons et deux filles. Parmi nous, Nicolas était sourd et muet, et nous avons collectivement la charge de l'aider pendant la classe, à la fois à suivre et à faire les activités demandées. J'ai des souvenirs précis de moments où je l'aidais à faire face à ses difficultés. Il est resté dans notre classe en maternelle pendant deux ans, puis a disparu alors que nous étions en cours préparatoire, pour être inscrit dans une école pour enfants sourds. Je fais part ici de ces deux éléments de mon histoire professionnelle et scolaire pour expliciter comment j'ai découvert ce que j'ai trouvé au cours de cette recherche. C'est en me mettant à l'écoute de mes éprouvés pendant les temps d'analyse de pratiques, puis en les élaborant en pensées dans l'après-coup, que j'ai pu être plus attentif et plus vigilant concernant les questions d'inscription des élèves dans l'institution scolaire et de leur disparition. C'est de cette manière que j'ai commencé à travailler sur la notion de mésinscription.

## Institution et mésinscription

Le concept de « mésinscription » a d'abord été proposé par Alain-Noël Henri pour appréhender la nature de certaines institutions à partir de leur fonction. Ses propositions sont aujourd'hui prolongées et approfondies principalement par les travaux de Georges Gaillard.

Alain-Noël Henri, qui a enseigné en psychologie à l'Université de Lyon, a développé une pensée originale à partir de son travail auprès de professionnels de ce qu'il nomme les « déviances ». Il trace progressivement, au fil

de ses textes, les contours de ce qu'il désigne comme la théorie de la « mésinscription ». En 2004, il écrit que « la mésinscription [...] apparaît comme le résidu final des diverses opérations de l'ordre symbolique. Elle est ce qui résiste après leur passage, et marque, sinon leur échec, du moins leur limite ». Il précise que la mésinscription « accule à des contorsions pour réinscrire de force dans la trame symbolique ce qui n'y a pas de place et qui n'est pourtant pas refoulable puisque sa réalité s'impose à la perception ». Transposant ces premiers éléments de définition du champ du travail social et de l'insertion dans lequel il a forgé ce concept, à celui de l'école, il me semble que l'on peut envisager les microlycées comme relevant d'une certaine forme de « mésinscription » dans la mesure où leur fonction est bien de « réinscrire » des élèves qui n'ont « pas de place » et dont l'existence n'est plus « refoulable » puisque [leur] réalité s'impose à la perception ». L'examen des textes émanant du ministère de l'Éducation nationale montre que l'existence des élèves sortis du système éducatif sans qualification ne semble plus « refoulable » à partir des années 2000.

Georges Gaillard, lui aussi enseignant-chercheur en psychologie à l'université de Lyon, a pris appui sur ces travaux qu'il s'emploie à prolonger. Il a notamment développé le concept de « mésinscription » et propose de qualifier « d'institution de la mésinscription » les institutions du soin et du travail social qui ont pour fonction de suppléer les institutions qui ont fait défaut dans un premier temps. Il s'agit d'institutions qui prennent le relais d'autres qui ont failli en première instance. Pour Georges Gaillard, dans le champ du soin, du travail social, de l'éducation et de la formation, « une institution se caractérise par le public auquel elle s'adresse et par la tâche primaire qu'elle remplit » (Gaillard, 2004 a, p. 152). Par exemple accueillir, ou éduquer, etc. Il ajoute « qu'une institution "fait appel" de son public et que, dès sa fondation, elle se met en place [pour] prendre en charge [...] un défaut d'inscription spécifique, celui qui va devenir un critère d'admission » (ibidem).

Après avoir rappelé la définition du concept de « mésinscription » défini par ces deux auteurs, je propose de le transposer au microlycée. Il me semble que l'on peut considérer en partie cette institution dans laquelle j'ai mis en place un accompagnement d'équipe, comme une « institution de la mésinscription » dont la tâche primaire est bien de prendre en charge un défaut d'inscription dans un lycée classique, ce qui devient un critère d'intégration dans ce microlycée. Le ministère de l'Éducation nationale demande à des enseignants de créer en son sein des institutions nouvelles dont la tâche primaire diffère des établissements classiques, comme ce fut le cas par exemple des nombreux dispositifs relais créés dès les années 1990. En tant que clinicien, considérer cette institution à partir de sa tâche primaire, me permet de mettre en valeur une variation par rapport à un lycée classique. Cette caractéristique permet ainsi de mieux appréhender les changements dans le travail des enseignants.

### Une micro-monographie

Je vais maintenant m'attarder sur une monographie rédigée par un enseignant que je propose de nommer Cyril.

Pour une séance d'analyse de pratiques, il a écrit le texte suivant.

*Norah est arrivée vers 15 h 30 mardi dernier. Elle était très pâle, et avait du mal à marcher droit. Elle était en sandales et un de ses pieds saignait. Je m'apprêtais à sortir fumer une cigarette lorsqu'elle est arrivée.*

*Je lui ai demandé ce qui lui était arrivé, et elle m'a expliqué qu'elle avait eu un accident de scooter. À la suite de cet accident, les pompiers l'ont emmenée à l'hôpital pour faire des examens. Norah est mineure et pour qu'elle puisse sortir de l'hôpital, elle devait être accompagnée par un adulte. Les médecins ont donc voulu prévenir sa mère, mais Norah s'y est opposée. Elle ne leur a sans doute pas donné le numéro de téléphone de sa mère. Elle a en revanche envoyé un texto à Colline, une élève majeure dont elle est proche, pour lui demander de venir l'aider. Colline n'a pas répondu. Norah s'est alors enfuie de l'hôpital pour venir au lycée. En chemin, elle a eu un second accident de scooter, vraisemblablement moins grave que le premier.*

*En arrivant, elle avait l'air vraiment choquée. Je me suis demandé si elle n'était pas sous l'effet de certains produits. Je l'ai accompagnée jusqu'à la salle commune, puis avec Bénédicte [une autre enseignante du microlycée], nous l'avons installée dans une petite salle où elle a expliqué à Bénédicte ce qui était arrivé pendant que j'allais chercher l'infirmière qui, par chance, était là ce jour. Après quelques soins, Bénédicte m'a expliqué qu'elle avait reçu un appel de la police qui cherchait Norah suite à sa fugue de l'hôpital. Ils allaient donc venir la chercher.*

*Je suis resté un peu avec Norah, essayant de comprendre les raisons de sa fuite. Elle ne voulait pas que sa mère soit au courant de l'accident. J'ai essayé d'en savoir plus sur leur relation. Elles vivent ensemble et Norah dit que sa mère ne l'aime pas vraiment, qu'elle est dépressive et lui met toujours tout sur le dos. Je me souviens alors des nombreuses fois où sa maman a appelé le lycée pour savoir si Norah était bien en cours. Également me reviennent en tête des souvenirs d'élèves dont les parents (souvent une mère seule) ont des problèmes d'alcoolisme et parfois humilient leurs enfants. J'ai donc essayé d'en savoir plus à propos de leur relation mère-fille afin de déterminer si Norah est en situation de réelles difficultés avec sa mère ou si elle a fui l'hôpital pour que sa mère ne sache pas qu'elle venait de faire une « bêtise ». Elle a refusé de m'en dire plus et je ne peux donc pas répondre à cette question. Finalement des policiers sont venus la chercher. Il a fallu attendre un certain temps avant qu'une voiture arrive pour la ramener à l'hôpital. Aux yeux de la police, elle était en situation de fugue et ils craignaient qu'elle ne s'enfuit à nouveau.*

*Je n'étais pas content du tout de la laisser repartir dans la voiture de police bien qu'elle n'ait manifesté aucune réticence à y aller. J'ai hésité à l'accompagner à l'hôpital, mais il était déjà 17 h et je suis censé finir à 15 h le mardi. Cela me déplaît d'avoir pensé de cette manière. Bénédicte restait plus tard au lycée pour accompagner les élèves au théâtre ce soir-là.*

### Mésinscription et travail enseignant

Mon analyse d'après-coup de ce texte, en le relisant et en m'appuyant sur les élaborations groupales, va porter sur plusieurs points qui me semblent susceptibles de mettre en valeur les effets de la mésinscription sur les évolutions du travail enseignant.

Tout d'abord, la question de la limite du travail enseignant est posée à plusieurs reprises dans ce texte. Au cours du travail groupal d'élaboration sur le texte de Cyril, une enseignante s'est exclamée à propos des élèves : « on n'est pas leur famille ! ». Par cette phrase, elle exprime aussi une interrogation sur son travail : jusqu'où doit-elle aller ? Cet enjeu de la limite de la fonction éducative du métier a été l'objet de nombreux échanges dans le groupe d'analyse de pratiques professionnelles.

Dans son texte, Cyril s'interroge lui aussi sur les limites de son rôle et sur sa place. D'abord au moment où il



«cherche à comprendre les raisons» pour lesquelles Norah a quitté l'hôpital. Elle lui expose alors des éléments de sa vie familiale et de sa relation avec sa mère qui «ne l'aime pas vraiment, [qui] est dépressive et lui met toujours tout sur le dos». Quel aveu ! Mais Cyril ne se satisfait pas de ces explications qu'il met en doute : l'idée le traverse alors que la mère de Norah pourrait avoir «des problèmes d'alcoolisme», comme précédemment dans son récit, il suspectait l'élève d'être «sous l'effet de certains produits». Peut-être est-ce pour lui un moyen d'éviter ce que Norah cherche à lui faire entendre. Malgré les questions insistantes de Cyril, Norah «a refusé de [lui] en dire plus». Pourtant, elle lui en avait déjà dit beaucoup. Mais ça n'était sans doute pas suffisant pour Cyril qui semble chercher quelque chose de l'ordre d'une vérité qui lui serait cachée, comme s'il y avait toujours plus à savoir. À la fin de son texte, Cyril fait part de ses hésitations : il dit avoir hésité à accompagner Norah à l'hôpital. Il a renoncé car il avait déjà largement dépassé son horaire de travail. Il ajoute : «cela me déplaît d'avoir pensé de cette manière». Ses dernières phrases laissent entrevoir la culpabilité éprouvée par Cyril, dont il a fait part pendant la séance d'analyse de pratiques. Il se sent coupable à l'égard de Norah qu'il a «hésité à accompagner à l'hôpital» alors qu'il avait terminé son service depuis deux heures. Reprenant les propositions d'Albert Ciccone et Alain Ferrant à propos de la culpabilité dans les équipes instituées, il me semble que l'on peut considérer que «chaque [enseignant] sait à quel point on peut se sentir impuissant et coupable de cette impuissance». Dans le cas de Cyril, on peut faire l'hypothèse que son sentiment de culpabilité provient de ce qu'il vit comme son incapacité à aider Norah. Il manifeste peut-être aussi une certaine culpabilité d'avoir ressenti un éprouvé vis-à-vis de Norah qu'il aurait préféré ne pas percevoir.

Cyril ressent aussi de la culpabilité à l'égard de Bénédicte qui «restait plus tard au lycée pour accompagner les élèves au théâtre ce soir-là». Bénédicte, dans le groupe d'analyse de pratiques, est décrite comme extrêmement présente et elle a beaucoup investi le fonctionnement du microlycée. Elle ne compte pas ses heures. La question de la rivalité entre les membres de l'équipe a été abordée à plusieurs reprises en analyse de pratiques. Bien souvent, les autres enseignants ne se sentent pas à la hauteur de Bénédicte, qui se dit constamment épuisée. Dans cette institution, le Proviseur n'est là que pour les actes administratifs, il ne dirige pas le microlycée. Il n'y a pas non plus de service de vie scolaire et les enseignants font plus d'heures que dans un lycée classique. Une bonne partie des enseignants est présente depuis la création du microlycée : ils l'ont pensé pour le créer. Ils sont donc très investis et parmi eux, Bénédicte a une place très singulière : elle incarne la figure de la fondatrice.

## Conclusion

Envisager ce micro-lycée comme une institution de la mésinscription permet d'envisager autrement le travail enseignant dont les limites sont modifiées, dans la mesure

où la tâche primaire de l'institution est modifiée. Les enjeux de rivalité entre les professionnels sont bien sûr présents aussi dans les établissements classiques, mais dans les institutions de la mésinscription, ils s'organisent plutôt sur le mode de la figure héroïque — je ne peux pas développer ce point ici.

En conclusion, je souhaite ouvrir une nouvelle piste de réflexion, toujours inspirée par les travaux de G. Gaillard, en prenant appui sur une nouvelle recherche qui commence avec l'équipe d'une autre structure de raccrochage. Il s'agit de la question de l'identification. Les professions qui s'établissent sous le primat de la relation — nécessitent une identification suffisante avec les publics auprès desquels les professionnels interviennent. On pourrait dire rapidement qu'une identification à l'élève est nécessaire qui permet qu'on le prenne en charge, qu'on puisse l'aider. Or il me semble que dans les institutions de la mésinscription que constituent les structures de raccrochage scolaire, les identifications avec les élèves accueillis, vécues comme paradoxales et incontenables, sont parfois refusées. De ce point de vue, dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles, il y a lieu de travailler à inclure ces dimensions. Il s'agit bien d'accueillir en soi cette matière psychique à fort pouvoir effractif. Pour accueillir les élèves décrocheurs, il faudrait pouvoir accueillir les affects avec lesquels ces élèves décrocheurs mettent les professionnels en contact.

Je vous remercie de votre attention.



Emmanuelle MACAIGNE - Responsable du Département Conservation et patrimoine du MUNAÉ (Musée national de l'éducation)

## Les pédagogies nouvelles sont-elles nouvelles ? Approche historique et patrimoniale

L'équipe du MUNAÉ (Musée national de l'éducation, Réseau Canopé) réfléchit à la refonte de l'exposition permanente actuellement ouverte dans la Maison des Quatre Fils Aymon à Rouen. En effet, le MUNAÉ, héritier du Musée Pédagogique de Jules Ferry fondé en 1879, déploie son propos dans un espace contraint, où est présenté depuis 2001 le même parcours muséographique, même s'il a depuis été amputé de moitié pour laisser la place à des expositions temporaires qui permettent d'approfondir différents sujets. Afin d'offrir une vision plus complète et plus contemporaine de l'histoire et des sciences de l'éducation, mais aussi de manière plus générale pour dynamiser le musée, il est indispensable de faire évoluer le parcours permanent qui s'arrête aujourd'hui aux années 1930, excluant l'histoire récente de l'éducation, de la massification scolaire des années 1960/70 aux problématiques les plus contemporaines.

Le point de départ de la réflexion a été celui de questionnements actuels des visiteurs, parmi lesquels se distingue le sujet des pédagogies alternatives, et en filigrane celui de l'innovation en éducation<sup>1</sup>. En effet, depuis quelques années, certaines méthodes ou principes pédagogiques associés à l'Éducation nouvelle semblent plébiscités par l'institution et le grand public, parfois en lien avec de « grands noms » actifs il y a plus d'un siècle. Dans ce cadre, quels peuvent être les apports de la collection du MUNAÉ, établissement patrimonial qui possède un fort ancrage historique ainsi qu'une importante dimension et ambition sociétale ?

Dans un premier temps, nous explorerons les collections autour de la figure de Maria Montessori, qui bénéficie de nos jours d'une forte visibilité, avant de remonter plus loin dans le temps et plus largement aux sources de l'Éducation nouvelle et de mettre en valeur, dans la collection du musée, une longue tradition d'innovation dans les méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

### Contribution à l'histoire de la diffusion de la pédagogie de Maria Montessori en France dès les années 1910

La figure de Maria Montessori (1870-1952) est particulièrement d'actualité, ce qui permet de la (re)découvrir à travers le prisme des collections du MUNAÉ. Elle est par exemple citée dans le rapport Villani-Torossian sur l'enseignement des mathématiques remis en février 2018, aux côtés d'autres pédagogies alternatives comme Freinet ou la méthode de Singapour ; elle sert également



de référence à nombre d'articles, ouvrages ou matériel didactique vendu de nos jours par de grandes enseignes à un public familial auquel il est souvent proposé hors de tout contexte, rarement avec toute sa dimension historique ou méthodologique ; son nom a été particulièrement médiatisé avec la sortie en 2016 du livre de Céline Alvarez *Les Lois naturelles de l'enfant*<sup>2</sup>, dont le complément de titre sur la couverture est : la révolution de l'éducation, à l'école et pour les parents, et qui a fait l'objet à la fois d'un grand succès de librairie et de nombreuses polémiques<sup>3</sup>. Or, on s'aperçoit aussi que les idées de Maria Montessori infusent l'enseignement traditionnel depuis les années 1920-1930, comme de nombreux items conservés au MUNAÉ le montrent. Cela nous invite ainsi à interroger la notion de nouveauté, qui lui est parfois actuellement associée.

L'inventaire récent d'un ensemble provenant de l'atelier de fabrication du matériel Montessori par les mutilés de guerre, contribue à la réflexion. Cet atelier s'est constitué en 1917 grâce à l'action de Mary Cromwell, amie américaine de Maria Montessori, traductrice de son œuvre, créatrice d'écoles, d'un centre de formation et qui a diffusé du matériel Montessori dans les établissements scolaires et les écoles normales. La brochure conservée dans les collections intitulée *Pour l'éducation et la vie des petits enfants* ([2014.00130](#)) présente le but de cette œuvre. Il s'agit :

1° d'offrir aux « Écoles maternelles » et aux « Colonies d'Enfants d'œuvres Privées » toutes les facilités pour instruire les enfants ;

2° de donner une carrière utile à des jeunes femmes se destinant à l'enseignement ;

1 - Cf. Encart sur les modules introductifs à l'exposition permanente p. 24.

2 - 2016, Les Arènes

3 - Récemment, Céline Alvarez a ajouté sur son site internet un avertissement qui commence par les mots suivants : Nous assistons actuellement à l'essor de la pédagogie Montessori en France, essor auquel l'expérience de Gennevilliers a probablement contribué. Or les travaux du Dr Montessori n'ont été qu'un point de départ dans notre travail. Il nous semble important de le rappeler.

3° de procurer un travail utile et permanent à un groupe de mutilés et d'aveugles de la guerre.

Chaque mois, l'atelier – une ancienne ébénisterie reconverte – fabriquait une dizaine d'ensembles composés de mobilier (30 chaises et tables) et de matériel didactique, qui étaient envoyés dans les écoles grâce à des donations. Si au départ, l'équipement revenait à 1500 francs, cette somme a été biffée sur la brochure, et remplacée à la main par celle de 2 250 francs. Plusieurs centaines d'équipements complets ont pu être envoyés dans les classes. Le comité honoraire de l'œuvre réunissait des ambassadeurs, des intellectuels, des philanthropes, français, italiens, anglais et américains. Y figurait également le directeur de l'enseignement primaire de la Seine et Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire en France. Ce dernier a également préfacé *La Pédagogie scientifique*, ouvrage de Maria Montessori traduit en français par la riche américaine. Il y défend les particularités de la pédagogie montessorienne, tout en précisant bien qu'elle doit être adaptée au contexte français et que maintes affirmations ou propositions paraîtront aller de soi, comme d'autres choqueront. On apprend également dans la brochure que Paul Lapie est l'auteur d'une donation qui aurait permis d'équiper cinq écoles et le Musée Pédagogique à Paris<sup>4</sup>. Les objets qui ont été donnés au MUNAÉ par la famille du directeur de l'atelier constituent un exemplaire personnel de matériel, bien réalisé par les mutilés de guerre, mais à destination des propres enfants du directeur. On trouve 18 items : barres numériques, tiroirs géométriques, solides géométriques en bois, solides géométriques en métal, cadres d'habillages, lettres rugueuses, chiffres rugueux, lettres mobiles, rubans de conjugaison, perles, boîtes de couleurs, escalier marron et tour rose, planchettes lisses et rugueuses, boîte de tissus, boîtes sonores, tableaux de multiplication, emboîtements plans de géométrie, boîtes grammaticales (2016.1.1 à 2016.1.18). Ils ne constituent pas l'exhaustivité de la collection de matériels didactiques en provenance de cet atelier, soit que les autres n'aient pas été choisis par le père de famille, soit que les éléments manquants aient été perdus.

Lorsque l'on fait une recherche sur notre base des collections ([Catalogue des collections en ligne](#)) avec le mot Montessori, 85 réponses remontent. On y trouve majoritairement des livres, de Maria Montessori elle-même ou sur elle, des traités d'application pédagogique, des années 1920-30 à nos jours, avec une courte majorité datant des années 1940 à 1950. Se distingue également un cahier de préparation de cours de 1936, qui montre comment l'enseignante traduit ses séquences pédagogiques développées dans un cahier de 160 pages à partir de matériel montessorien de son époque. Elle colle en vis-à-vis de ses notes des illustrations découpées dans des ouvrages ou catalogues, qui présentent les matériels, ou les dessine (2000.0060). Elle fait régulièrement référence aux ouvrages de Maria Montessori. Une autre enseignante, Catherine Guth, toujours au milieu des années 1930, a laissé des notes sur le matériel pédagogique à utiliser dans les jardins d'enfant : cadres Montessori, emboîtements, lotos Decroly. Elle-même en fabriquera plusieurs, que nous conservons au MUNAÉ. Nous ne savons dire si

les notes prises proviennent d'une conférence ou encore d'une lecture (2005.04848).

En matière de matériel didactique, on trouve une quarantaine d'items. Mis à part les 18 objets provenant de l'atelier de matériel Montessori de l'atelier des mutilés de guerre, ce sont essentiellement des objets fabriqués par les enseignants dans les années 1930 et 1950, plus ou moins adaptés (tissage de perles par Catherine Guth, vers 1935, 2005.04842) ou mêlant différentes références : Froebel, Decroly (les lotos-nuanciers par exemple<sup>5</sup>). Plusieurs exemplaires de lettres mobiles figurent également dans la collection, nous y reviendront plus spécifiquement. Ces éléments rappellent que dans les années 1930, les inspecteurs départementaux et généraux recommandaient aux enseignants de fabriquer leur propre matériel pédagogique pour pallier au manque de moyens. Plus tardives, trois séries colorées de 8 cubes rappellent le principe de la Tour Rose (10 cubes) ; elles ont été données dans les années 1970 par l'école Charles Nicolle (Rouen ? 1978.03090 (1-35)). Sont également présents dans la collection deux escaliers qui pourraient être du matériel Montessori (1978.03088). Les deux exemplaires du MUNAÉ ont été collectés dans les années 1970, probablement en Normandie. Tous deux ont été grossièrement recouverts d'une couche de peinture de plusieurs couleurs, servant vraisemblablement à orienter les tâtonnements des enfants. Le catalogue Nathan de 1934 propose déjà un Grand Escalier dans sa section « Matériel didactique Montessori ».

Sont aussi présents dans la collection quelques exemplaires de matériel didactique édité à rapprocher des objets Montessori. C'est par exemple le cas des boîtes à soupeser – Matériel Cunéo (1978.03116). L'objet est présent dans le catalogue Nathan d'avril 1935. Il est photographié dans le livre que Melle Cunéo, directrice d'école maternelle et titulaire du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles, consacre aux exercices sensoriels à l'école<sup>6</sup>, dans le chapitre consacré au toucher (exercices sur les poids). L'inspiration montessorienne semble bien présente, tant les objets mêlent deux matériels : les planchettes à soupeser et les boîtes sonores.

Enfin, les collections sont riches d'au moins deux reportages photographiques sur des écoles Montessori (cf Annexe 1), réalisés en 1985 dans le cadre de la Photothèque de l'enfance et de l'adolescence. Ce fonds riche de centaines de milliers de négatifs (et en cours d'inventaire) provient de l'Institut pédagogique national, qui a été intégré au Centre national de documentation pédagogique entre 1954 et 2003. La photothèque produisait des photographies illustrant les différents aspects de l'enseignement en France, de la maternelle à l'université, ainsi que des images d'enfants et d'adolescents dans leur vie sociale, familiale, culturelle et de loisirs. Ces images proviennent de reportages réalisés par des photographes professionnels de l'établissement. Les deux reportages sont réalisés en 1985 dans des écoles Montessori parisiennes : 6 cité Rougemont, 9e arrondissement (2010.04362), 13 rue de la Clef, 5e arrondissement (2010.04365). Ils indiquent bien l'intérêt de l'institution pour ces établissements, même si nous ne connaissons pas exactement le cadre de la commande au photographe de la Photothèque de l'enfance et de l'adolescence.

4 - La présence de cette acquisition de Paul Lapie pour le Musée Pédagogique n'est pas avérée dans nos fonds.

5 - Il ne faut pas non plus oublier en la matière les apports de Pauline Kergomard, à l'origine de la transformation des salles d'asile en écoles maternelles et qui en fut nommée inspectrice générale de 1881 à 1917.

6 - M. Cunéo, Vade-mecum des exercices sensoriels à l'école des petits, Nathan, 1939 (2001.01743).

Ces éléments mis bout à bout donnent, à partir d'un exemple, de nombreuses indications sur les héritages, évolutions et transmissions en œuvre dans les pédagogies à l'échelle d'un siècle. Nous nous proposons d'élargir le propos aux sources historiques les plus communément admises de l'Éducation nouvelle prise de manière plus générale.

### Remonter aux sources de l'Éducation nouvelle

Dans la collection, nous n'avons pu remonter qu'au XVI<sup>e</sup> siècle, dans la mesure où les objets répertoriés datent au plus tôt de cette période, et dans la limite de ce qui est conservé, qui n'est pas toujours exhaustif.

Le premier item pourrait être une gravure célèbre de 1556 : *L'âne à l'école* ([1979.07312](#)), exposée en permanence au centre d'exposition à Rouen. Le dessin est de Pieter Bruegel l'Ancien (1528-1569), la gravure de Pieter van der Heyden, dit Petrus A. Mericinus (Merica). Enfin, l'œuvre porte la signature de Hieronymus Cock (1507-1570), peintre, graveur et marchand-éditeur d'estampes qui faisait travailler Bruegel. Sa boutique à Anvers, "Aux Quatre Vents" était réputée dans toute l'Europe comme lieu de diffusion de l'humanisme d'après Erasme. Si l'interprétation est complexe<sup>7</sup>, la gravure représente bien, dans le registre de la fantaisie et du grotesque, une scène d'enseignement scolaire du milieu du XVI<sup>e</sup> siècle. Les sources médiévales de la représentation se révèlent dans l'association âne-bêtise, tandis que sont réunis nombre d'éléments du stéréotype de la scène scolaire jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle : désordre, dissipation, transmission individuelle, etc. La légende, en latin et en vieil hollandais peut être traduite par : "Si quelqu'un envoie un âne stupide à l'école, s'il est un âne ici, là-bas il ne sera pas un cheval", ou : "Bien que l'âne aille à l'école pour apprendre, s'il est âne, il n'en reviendra pas cheval". La présence d'un âne devant une partition de musique n'est pas sans évoquer *l'asinus ad lyram* d'Erasme pour désigner des individus qui n'ont pas la capacité d'étudier. Il n'en reste pas moins que l'iconographie générale renvoie bien à une longue tradition de dénonciation de l'enseignement tel qu'il sera le plus répandu, quel que soit ses évolutions dans le temps. Ensuite, la collection présente très peu d'autres éléments tangibles se rapportant à la Renaissance, en dehors d'ouvrages et éventuellement de portraits, sur les grands auteurs comme Montaigne, Rabelais, notamment des éléments contemporains de leur existence. Peut être cité à titre de curiosité un travail d'élèves datant du milieu des années 1960 autour de la célèbre phrase de Montaigne dans ses Essais : « Les jeux des enfants ne sont pas jeux, et les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions » ([2010.01329-13-15](#)). Ces travaux proviennent d'un établissement secondaire du Val-de-Marne.

Le MUNAÉ conserve également un exemplaire de la *Clé des Langues*<sup>8</sup>, ouvrage écrit à l'origine par le théologien, linguiste et pédagogue tchèque Comenius (1592-1670), considéré comme un des fondateurs de la pédagogie moderne. Critiquant les écoles de son temps – « des chambres de torture pour l'intelligence, d'où ne sortaient que des ânes sauvages, des mulets sans frein et disso-

lus » -, il prône la réforme de l'enseignement, sa démocratisation et n'a de cesse de travailler à des méthodes d'apprentissage qui rencontrent un grand succès dans toute l'Europe. Sa *Janua linguarum reserata* ou *La Clé des langues* (littéralement la Porte des langues ouvertes), parue en 1631, est un manuel de latin pour les élèves tchèques, version imaginée à partir d'un manuel composé de locutions latines conçu quelques années plus tôt par Bateus, un jésuite irlandais. Comenius l'adapte à son principe d'associer les choses aux mots. Il réalise une sorte de répertoire encyclopédique des connaissances, sans référence aux auteurs classiques, considérés comme trop complexes. Les mots latins se trouvaient en vis-à-vis de leur traduction en langue vulgaire. Leur classement thématique (l'eau, la terre, les insectes, l'homme, les maladies, la géographie, la médecine, les anges...) et leur intégration à des phrases devaient faciliter leur réutilisation. La première traduction française date de 1642. Dès 1658, Comenius fait paraître un *Orbis sensualium pictus* ou *Monde en images*, pour aider les débutants. Les mots latins sont groupés en phrase et répartis en 150 chapitres thématiques (au lieu des 100 de la *Clé des langues*). Surtout, chaque chapitre est illustré avec une vignette, faisant le lien entre les mots et leur représentation grâce à un système de numérotation. L'objectif est bien de stimuler l'intérêt de l'élève grâce aux sens, afin de faciliter l'apprentissage.

L'ouvrage conservé au MUNAÉ ([1999.04303](#)) date de 1686. Cette Porte des Langues ne mentionne pas Comenius, néanmoins probablement représenté sur l'illustration du frontispice. Elle est aussi intitulée « nouvelle introduction à la françoise et à la flamande disposée par colonnes et expliquée par plusieurs figures ». L'ouvrage semble effectivement mêler les deux manuels originaux de Comenius, en les adaptant néanmoins énormément : il n'y a que huit chapitres ; de plus, des pages sont laissées blanches et permettent d'inscrire la traduction latine en regard des phrases et mots français et hollandais.

En poursuivant dans le temps, la recherche des grandes figures nous amène à Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) et à son *Emile* ou *De l'éducation*, dont le MUNAÉ conserve une édition de 1762 ([1991.00637](#)). Une nouvelle fois, la typologie de collection ne nous permet pas de présenter d'objets. Par contre, la gravure présente l'avantage de faire sentir les apports de l'auteur, notamment par la comparaison. Dans l'exposition est ainsi envisagé de rapprocher *L'Enfance* (v. 1750) qui montre deux enfants et leur précepteur ([1979.02899.1 ou 2](#)) et une scène assez proche datée de 1783 représentant Rousseau avec des enfants observant une fleur ([1979.08030.2](#)). La première est située en intérieur et évoque l'enfermement (la cage, la porte entrouverte vers un extérieur plus lumineux) ; sont aussi montrés ou suggérés les pleurs, les connaissances livresques, les châtiments corporels avec la férule cachée dans la main du précepteur. Le texte est tiré de Rousseau : *Dans l'enfance, toujours des pleurs, un pédant porteur de tristesse, des livres de toutes couleurs, des châtiments de toute espèce. Il s'agit du deuxième paragraphe des Stances sur l'homme, tirées de Poésies diverses* (1729). L'autre scène, en extérieur, est plus lumineuse.

7 - Xavier Bisaro, "L'Âne à l'école – P. Bruegel (1556)", Cantus Scholarum, <<https://www.cantus-scholarum.univ-tours.fr/ressources/iconographie/lane-a-lecole/>> [publié le 20 mai 2015]

8 - Cf. Aurélie Blanc, <https://bibulyon.hypotheses.org/5379>

Les gestes sont bienveillants, les postures ouvertes. Le livre, présent, n'est pas central. L'observation et la manipulation priment, ainsi que l'intérêt spontané de l'enfant. Nous pourrions également mettre en regard une autre représentation gravée qui montre Rousseau accompagnant un homme qui présente une boussole à des fillettes ([1979.07895](#)), avec une photographie beaucoup plus récente : « Les choses, les choses ! » (2007.00025.36). Cette dernière date des années 1930 et provient du fonds Horizon de France. Elle s'intègre dans le reportage consacré à « L'enfant d'âge scolaire », même si elle n'a pas été choisie pour figurer dans l'ouvrage final. Elle est accompagnée d'une note explicative manuscrite et anonyme : *Les choses, les choses ! disait Rousseau. Ces écoliers qui doivent au cinéma tant de séances instructives et récréatives, s'intéressent visiblement à l'exposé de leur maître qui leur explique le mystère de la projection animée en démontant et en remontant devant eux l'appareil de l'école.* Ce saut dans le temps permet aussi de montrer que les grandes figures historiques restent une référence pour tous les enseignants.

La bienveillance dont fait preuve Rousseau envers les enfants est retranscrite dans le monument que le sculpteur Alfred Lanz a consacré à Henri Pestalozzi (1746-1909), inauguré en 1890 à Yverdon en Suisse, où il se trouve toujours. Si un bronze en taille réduite ne figure plus dans la collection du MUNAÉ (1995.00130), nous savons grâce aux archives photographiques de l'établissement qu'un plâtre en grandeur nature était exposé dans une des salles du Musée Pédagogique à Paris au début du XX<sup>e</sup> siècle (cf Annexe 2), indiquant bien l'intérêt porté au pédagogue suisse, qui avait tenté de mettre en pratique les préceptes de Rousseau, notamment auprès des enfants abandonnés et issus des classes populaires.

L'époque moderne est ainsi féconde en réflexions et expérimentations pédagogiques. L'apprentissage des rudiments scolaires y est particulièrement central dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, comme l'indique la multiplicité de méthodes innovantes élaborées au long des siècles pour faciliter l'apprentissage de la lecture.

### Apprendre à lire : méthodes et matériels innovants à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>9</sup>

Si l'innovation pédagogique varie selon les époques et l'évolution des connaissances sur l'enfant, les méthodes et matériels nouveaux présentent des caractéristiques communes. D'abord, ils ont été élaborés dans un contexte défini et restreint : enseignement préceptoral, institution « particulière », ou plus récemment, école expérimentale. Ensuite, ils partagent certains principes : favoriser la compréhension par rapport à la mémorisation, rendre l'enfant actif, mobiliser ses sens, stimuler son désir d'apprendre. Enfin, la généralisation des méthodes innovantes ne s'opère que lentement, voire pas, après diverses adaptations.

Par exemple, les lettres mobiles utilisées dans l'apprentissage de la lecture, parce qu'elles sont associées dans l'imaginaire au matériel Montessori évoqué au début de cette communication, peuvent servir de modèle.

Connues depuis l'Antiquité, elles ont été développées dans l'enseignement préceptoral. Le MUNAÉ conserve une édition datant du tout début du XIX<sup>e</sup> siècle d'un Bureau typographique conçu en 1733 par Louis Dumas pour l'éducation du Dauphin et autres enfants royaux ([1978.00113](#)). Avec ce matériel, les enfants composent des mots, comme les imprimeurs, pour accéder comme par jeu et plus facilement à la lecture raisonnée. Néanmoins, malgré son succès, le bureau typographique était trop coûteux et fragile pour l'enseignement collectif. Dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, des instituteurs en ont adapté le principe. En 1852, le syllabaire-compositeur de Tolosa permet à chaque élève de former ses mots grâce à des petits cubes en bois imprimés qui peuvent être disposés dans un espace aménagé dans le couvercle de la boîte ([1984.00969](#), version des années 1880). Le maître dispose d'un matériel similaire et plus grand pour guider les élèves (cf Annexe 3) ([1979.03049-2](#)). L'alphabet mobile mis au point par Thollois en 1865 présente des caractères imprimés sur papier collé sur des plaquettes de zinc. L'éditeur scolaire Delagrave vante dans son catalogue de 1892 un matériel jugé efficace pour la lecture, l'orthographe et le calcul ([1978.00004](#)). Il fut adopté par les écoles de la ville de Paris ([1995.01610](#)) et constamment réédité jusqu'en 1935. Un modèle proche, édité par « Idéal Jouet » en 1881 montre bien que le public familial était aussi visé ([1979.13218](#)), au-delà des seuls lotos alphabétiques et autres jeux de lettres dont le MUNAÉ conserve plusieurs modèles datant de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. On trouve encore dans les années 1920 une confidentielle machine à lire, qui témoigne du développement de la machine à écrire. Ses touches portant les caractères permettent de composer des syllabes simples, visibles de tous ([1987.00810](#)). Au XX<sup>e</sup> siècle, les matériaux changent, comme le montre par exemple le matériel collectif de lecture Ascovel, en plastique, vers 1950 ([1989.00314.2](#)). De plus, la priorité est donnée aux lettres manuscrites pour favoriser l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture. L'alphabet magique, daté vers 1930, présente des lettres qui peuvent s'emboîter pour écrire des mots « en attaché » ([1994.01512](#)). Pour Maria Montessori, l'écriture précède la lecture. Elle conçoit ainsi des lettres découpées dans de la toile émeri, puis des cartons aux couleurs différenciées entre les consonnes et les voyelles, afin de permettre une découverte sensorielle du tracé de la lettre, y compris auprès de très jeunes enfants. Outre le matériel entré récemment dans la collection provenant de l'atelier du matériel Montessori par les mutilés de guerre, le MUNAÉ possède plusieurs exemples de matériel artisanal d'inspiration montessorienne, plus ou moins transformé. Ainsi d'une pochette de papier cousue à la machine (1978.06817), garnie de lettres cursives découpées dans du carton rose ou réalisées en relief grâce à du sable collé sur le carton. Les lettres sont rangées dans quatre compartiments, selon différentes difficultés d'écriture : lettres avec boucles dépassant, lettres avec bâtons dépassant, voyelles, consonnes s'écrivant entre deux lignes. Autre principe, celui de relier l'apprentissage des mots aux choses, prôné déjà par Comenius, se généralise véritablement dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

9 - Pour ce chapitre, nous nous appuyons sur un travail déjà effectué par nos prédécesseurs au musée, dont le fruit a été exposé dans le parcours permanent du Musée national de l'éducation au début des années 2000. Cette partie de l'exposition permanente a été démontée pour laisser la place aux espaces d'exposition temporaire.



Néanmoins, dès 1744, l'Abbé Berthaud est allé plus loin que son illustre prédécesseur, avec son *Quadrille des enfants ou système nouveau de lecture*, dès 4-5 ans. Cette méthode, sans épellation, associe signes graphiques et sons à des tableaux d'images. Le livre conservé au MUNAÉ date de 1809 ([1978.00114.1](#)). Il est composé de quatre planches de 24 vignettes ou « figures » associées à 80 petites « fiches » en carton, os ou ivoire, selon les éditions. Chaque fiche comporte d'un côté une figure identique à celle des tableaux et de l'autre, la lettre ou le phonème associé (par exemple : une tête = t, une griffe = f.ph.fe). La manipulation des fiches n'est pas obligatoire mais ajoute une dimension d'activité corporelle plus stimulante.

Plus tard au XIX<sup>e</sup> siècle, certaines méthodes d'apprentissage font partir des lettres d'un mot inducteur illustré. Dans le *Syllabaire Réjimbeau* (Hachette, 1908, [1986.01145.37](#)), édité dès 1866, l'apprentissage de l'écriture se fait en parallèle. Dans le *Livre du premier âge* de G. Boisseau (Delalain, v.1900, [1990.00063](#)), l'originalité vient de l'association des images à des onomatopées (comme le jet de vapeur qui en sortant fait s... s...) et de la typographie bicolore signalant en rouge voyelles et diphtongues. Mettre l'image au service de la lecture est toujours pratiqué. Un exemple datant du milieu du XX<sup>e</sup> siècle y associe une recherche graphique destinée à relier plus étroitement la forme de la lettre à celle de l'objet représenté (La lettre suggérée par l'image. *Nouvelle méthode de lecture simple, attrayante, rapide*, Magnard, [1985.00380.65](#)).

Le *Quadrille des enfants* de l'Abbé Berthaud a aussi ouvert une autre voie, celle des lectures phonomimiques. Il privilégiait en effet les « sons » élémentaires, au détriment de l'épellation traditionnelle reposant sur la mémorisation pure et simple des lettres, puis des syllabes de taille croissante. Cette recherche sur les phonèmes s'est développée et a donné naissance à des méthodes nouvelles utilisant chants et comptines pour se souvenir des lettres. Certaines de ces méthodes, s'appuyant sur les avancées de l'enseignement des sourds-muets, y ajoutent le mime. Parallèlement, la méthode globale ou analytique, qui part de la mémorisation de mots entiers, décomposés ensuite en syllabes et lettres, est utilisée dès le XVIII<sup>e</sup> siècle dans l'enseignement préceptoral, sous l'impulsion de Nicolas Adam. Le MUNAÉ conserve par exemple le *Tableau de la parole* publié en 1787 par sa disciple Mlle Poulain de Nogent ([1977.02061](#)). L'ouvrage est composé de 32 pages-tableaux permettant de mémoriser globalement des listes de mots classées de manière thématique. Les premiers sont choisis dans le vocabulaire familier des enfants : papa, maman, bonbon ; puis viennent les séries thématiques : fruits, fleurs, etc. L'auteur préconisait de recourir aux objets ou aux représentations pour faciliter la mémorisation des mots entiers.

Cette méthode s'est diffusée dans l'enseignement collectif au début du XX<sup>e</sup> siècle sous l'influence des théoriciens ou praticiens de la pédagogie nouvelle tels Ovide Decroly ou Célestin Freinet. Le MUNAÉ conserve par exemple le *Nouveau matériel éducatif et sensoriel*, par le Dr Decroly et Mlle Monchamp, édité chez Nathan en 1928 (1993.00004). Issu de la méthode « idéo-visuelle »

de Decroly, ce matériel didactique destiné à la lecture comme à l'expression propose, à partir d'une carte illustrée, d'associer aussi bien des étiquettes-mots que des étiquettes-images. La première méthode globale scolaire est celle de Mme Rouquié, parue chez Hachette en 1926 ([1977.00134](#)). Ses nombreuses vignettes aident l'enfant à comprendre le sens des mots, mais elles ne sont jamais légendées. Les leçons ne portent que sur des mots entiers, imprimés en italique pour un apprentissage simultané de l'écriture. Dès les années 1930 apparaîtront les méthodes mixtes, dans lesquelles l'analyse des syllabes intervient plus rapidement. Dans les collections, on trouve aussi des exemplaires beaucoup plus récents, comme *Gafi le Fantôme* (1993), ainsi que des travaux d'élèves qui témoignent de son utilisation (1996-1997, [1998.03945](#)). La collection du MUNAÉ permet particulièrement de documenter la méthode naturelle de lecture développée par Célestin Freinet, autour des textes libres élaborés et imprimés par les élèves. En partie inspiré d'Ovide Decroly, l'apprentissage est global et passe progressivement du dessin commenté au texte libre imprimé, sans que l'élève n'ait besoin d'apprendre au préalable les lettres et les syllabes. L'élève réalise ainsi son propre « manuel » de lecture, comme en témoigne *Le hérisson écrasé*, réalisé par un élève de cours préparatoire du Loir-et-Cher en 1961 ([2000.01691](#)). Centrale, l'imprimerie facilite la décomposition et recomposition des sons et des mots, tout en valorisant les productions des enfants. Entre le texte libre, manuscrit, et sa version imprimée, le maître est intervenu, comme les autres élèves (cf. Jacky en colère, 1956-1957, [1986.00855.1](#)). Dans les années 1960, cette pédagogie concerne environ 10% des écoles.

Des photographies, notamment du fonds de la Photothèque de l'enfance et de l'adolescence, documentent l'utilisation de l'imprimerie à l'école (Suquet, [1978.05290.1812](#), [01816](#), [01842](#)). Également utilisée par Decroly en Belgique, elle permet, selon Freinet, de « fixer et magnifier l'expression des enfants ». Les classes sont réaménagées autour de cette activité.

Le MUNAÉ dispose également de matériel d'impression et de linogravure ([1979.29646](#), [1986.00953.1](#), [1978.05405.1](#)), ou d'une machine à écrire Mignon de 1930, du type de celles qui étaient utilisées dans les classes Freinet ([1988.00570](#), [2000.00221](#)). Enfin, 26 000 journaux scolaires sont répertoriés.

Cette triple exploration de la collection - autour d'une figure, connue et médiatisée, de l'Éducation nouvelle, à partir d'auteurs anciens considérés comme les pères d'une conception autre de la pédagogie et au sujet de méthodes d'apprentissage de la lecture - montre bien l'esprit dans lequel est envisagé le traitement de la question des pédagogies nouvelles dans l'exposition permanente renouvelée du MUNAÉ. Il vise, à partir d'une sélection d'objets de la collection, à donner des repères historiques, non pas pour passer en revue toute la question des pédagogies alternatives - ce qui constituerait un projet d'exposition temporaire à part entière -, ni relativiser les expériences et pratiques, en particulier celles issues de l'Éducation nouvelle, mais pour montrer que les méthodes pédago-



giques nouvelles constituent une recherche constante depuis au moins le XVI<sup>e</sup> siècle, en lien avec un contexte historique et social donné, qu'elles ont pu être abandonnées ou transformées et qu'il convient de s'interroger sur les éventuelles filiations et leur contextualisation, afin de mieux les cerner et les comprendre. C'est un chantier qui s'ouvre, avec toutes les difficultés liées au caractère lacunaire de notre collection, constituée au fil des dons et des acquisitions.

Dans le fonds du MUNAÉ, une des cotes de classement de nos collections s'intitule « méthodes pédagogiques actives » et porte la numérotation : 3.2.03 (y compris la coopération scolaire, les classes vertes). Cela représente 30 600 items sur la base informatisée, soit à peine plus que 3%. Il s'agit d'ailleurs d'un axe permanent d'enrichissement des collections, à l'exception de Freinet qui représente déjà 90 % de ces 3 % avec les 26 000 Journaux Freinet, et certainement beaucoup plus avec ce qui n'est pas encore inventorié en réserve. Surtout, c'est un fonds qui reste à exploiter, comme celui qui concerne l'école Vitruve, ou comme la multitude d'expériences dont les fruits sont disséminés dans les collections et qui ne sont pas encore identifiées. Elles le seront à l'aune d'une approche patrimonialo-historique destinée à révéler toutes leurs richesses et profondeur.

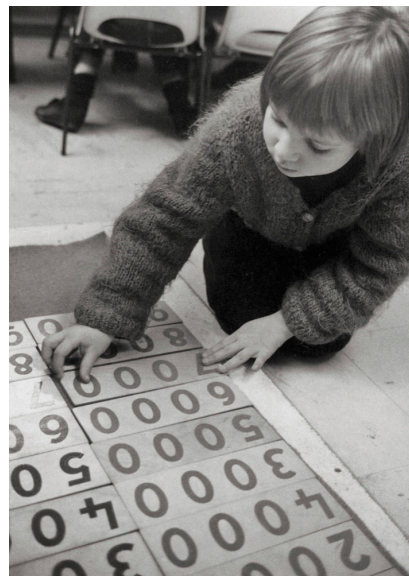
La communication du 18 mai 2018 s'inscrivait dans le cadre d'un travail en cours et à visée d'application muséographique ; elle a rendu compte d'une exploration des collections menée pour venir nourrir une partie de la refonte de l'exposition permanente, en l'occurrence son introduction, dans un espace d'environ 50 m<sup>2</sup> actuellement consacré aux expositions-dossiers. Cette première étape de la refonte de l'ensemble de l'exposition permanente était envisagée pour février 2019. Elle était pensée comme un espace consacré aux questionnements actuels des visiteurs, à travers 11 modules scénographiés interpellant les idées généralement reçues sur l'école. Les thématiques envisagées étaient les suivantes :

- Ceci n'est pas une école (donnant des infos sur la maison des Quatre Fils Aymon, bâtiment abritant le musée)
- Le Munaé n'est pas un « musée de l'Éducation Nationale »
- Qui a inventé l'école ?
- Le niveau baisse-t-il ?
- L'École : la même pour tous ?
- Et les parents dans tout ça ?
- De quand datent les « pédagogies nouvelles »?
- Le bonheur est dans l'école ?
- Où sont les enfants quand ils ne sont pas à l'école?
- Professeur, le plus beau métier du monde ?
- + un module supplémentaire consacré à la prospective sur l'éducation.

L'équipe scientifique du MUNAÉ est à l'origine de l'établissement de cette liste de questions, qui se fonde sur un travail préalable mené par le service des publics avec un groupe-test de visiteurs en 2017.

Le projet a aujourd'hui évolué vers une refonte plus complète de la seule introduction de l'exposition permanente à une échéance repoussée. Néanmoins, les thématiques définies ci-dessus restent d'actualité et vont continuer à être réfléchies à l'aune des collections de l'établissement.

## Annexe 1 - Reportage photographique sur les écoles Montessori réalisé en 1985



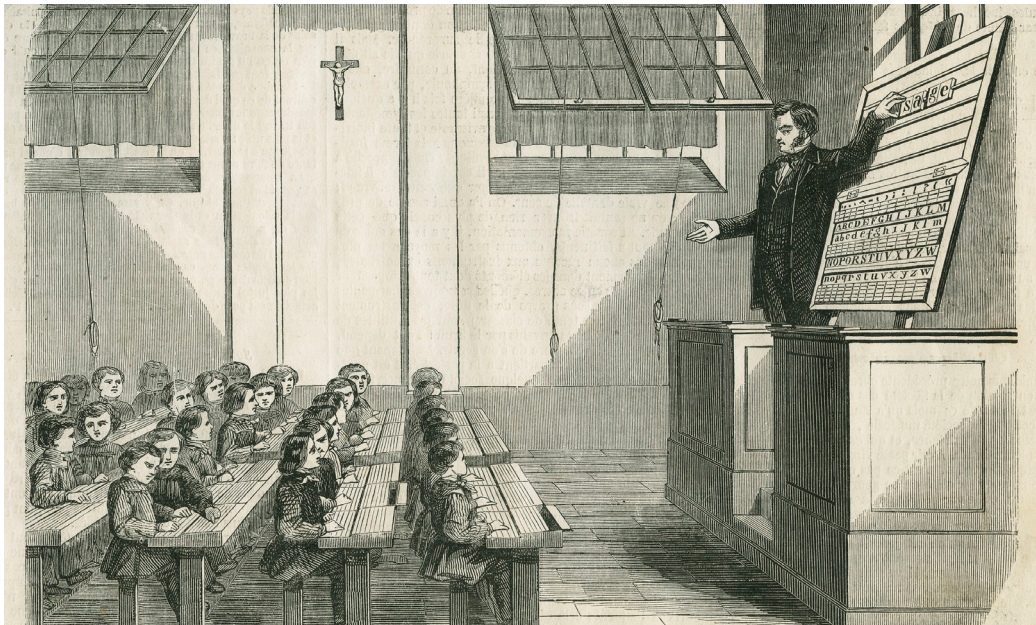




## Annexe 2 - Une salle du Musée Pédagogique en 1905



## Annexe 3 - Scène scolaire dans une école primaire : utilisation de la méthode Tolosa Gravure de presse extraite de "L'Illustration, journal universel" (vers 1852)



Le Syllabaire-compositeur de Tolosa permet à chaque élève de forger des mots et des phrases à l'aide de petits cubes de bois imprimés, le maître guidant le travail à partir d'un matériel de même type de plus grande dimension.

Caroline VELTCHEFF - Directrice territoriale Normandie du réseau CANOPÉ

## Cohérence et cohésion d'équipe comme clés de la qualité du climat scolaire

Je vous remercie de m'accueillir dans le cadre de votre journée consacrée aux pédagogies alternatives et aux dispositifs alternatifs de scolarisation auxquels je suis évidemment particulièrement sensible.

Je voudrais de façon liminaire expliquer la raison de ma présence et à quel titre j'interviens.

Je faisais partie de l'équipe d'Eric Debarbieux à la délégation ministérielle de la prévention et de la lutte des violences en milieu scolaire. J'étais particulièrement en charge de la thématique du climat scolaire au niveau national.

Actuellement en tant que directrice territoriale Canopé Normandie, je continue, pour le réseau Canopé, à être un expert national sur la question du climat scolaire.

Je m'adresse aujourd'hui à un public, qui pour la plupart d'entre vous êtes impliqués sur des dispositifs particuliers, et pour qui la cohérence et cohésion d'équipe et de climat scolaire ont été au centre de leur réflexion. En effet si vous vous êtes engagés dans d'autres dispositifs scolaires, dans des dispositifs alternatifs c'est justement parce que certaines modalités dans lesquelles vous étiez antérieurement ne vous satisfaisaient guère et vous avez cherché d'autres modalités de fonctionnement.

Ce que j'espère, c'est que dans cette salle il y ait certes des gens convaincus mais aussi des gens en recherche de solutions.

L'objet de mon propos sera :

**« Comment passons-nous d'expériences, d'expérimentations qui ont forcément leur caractère singulier avec des individualités fortes et engagées comme vous pouvez l'être, à quelques principes directeurs qui pourraient irriguer la totalité du système éducatif français ? »**

« Le climat scolaire : l'appréciation qu'ont les parents, les personnels et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. »

Comme première entrée, une définition que je prends à Jonathan Cohen, chercheur américain, et qui travaille sur la question du climat scolaire<sup>1</sup>. Cette définition permet de prendre un compte véritablement l'appréciation c'est-



à-dire la façon dont chaque acteur va ressentir les choses et non pas la façon dont il faudrait que ce soit. (et je vais me centrer sur les personnels de l'école). On part véritablement de la parole et du ressenti des acteurs pour essayer de refléter la réalité de ce qu'ils vivent.

C'est vrai que j'introduis déjà mon propos avec l'idée que la qualité du climat scolaire est étroitement liée à celle de l'équipe et je développerai cette réflexion de manière plus approfondie.

Pour vous parler, je m'appuie sur les travaux d'Eric Debarbieux<sup>2</sup> mais aussi de deux chercheuses particulièrement intéressantes, Laurence Bergugnat<sup>3</sup> et Nicole Rascle<sup>4</sup> de l'Université de Bordeaux 2 qui ont mené des travaux de recherche sur le « burnout » enseignant entre 0 et 6 ans d'ancienneté. Dans leurs travaux il est très intéressant de voir comment les choses se font ou justement ne se font pas sur la question de l'équipe.

La question du climat scolaire est étroitement liée à celle de l'équipe, cette idée semble banale mais ce sera moins banal dans la suite de mon exposé...

Quand je parle de l'appréciation de chacun des acteurs de la qualité du climat scolaire, ça commence mal ! En effet vous imaginez bien que l'appréciation qu'a chacun et chacune du climat scolaire dans un établissement ou une école est très différente selon les acteurs, avec des variables très importantes.

1 - Jonathan Cohen est psychologue clinicien et spécialiste de l'éducation. Il est aussi le cofondateur et président du National school climate center à New York. Dans l'entretien suivant, il présente une définition et ses réflexions sur le climat scolaire : pour y accéder : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/parole-dexperts-le-climat-scolaire-par-le-chercheur-jonathan-cohen.html>

2 - Eric DEBARBIEUX, philosophe et professeur en Sciences de l'éducation, il est professeur à l'Université Paris EST Créteil et est connu pour l'ensemble de ses travaux sur la violence à l'école et le climat scolaire. Il a exercé des responsabilités nationales et internationales, comme délégué ministériel en charge de ces questions (2012- 2015), comme président de l'Observatoire Européen de la Violence à l'École (depuis 1998) ou de l'Observatoire International (de 2004 à 2012). Il a dirigé en particulier les Assises nationales contre le harcèlement à l'école (2011).

3 - Laurence JANOT-BERGUGNAT est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM d'Aquitaine (université Bordeaux 4). Elle est membre de l'équipe de recherches comparatives en éducation et formation dirigée par le professeur Eric Debarbieux (Université de Bordeaux). Ses recherches portent sur le stress des enseignants.

4 - Nicole RASCLE, professeur de psychologie de la santé et chargée de mission "Qualité de vie au travail" à l'Université de Bordeaux.



## Quelques données nationales

Je voudrais partager avec vous quelques données, quelques connaissances qui sont sorties de toutes les enquêtes de climat scolaire nationales qui ont été menées.

En France, nous sommes un des pays qui avons une connaissance très forte et très bonne de notre système c'est-à-dire qu'on a l'illusion d'invoquer un vocabulaire partagé.

Mais soyons clairs, quand un directeur d'école, un IEN, un chef d'établissement et des enseignants se parlent ils ne se comprennent pas et non pas toujours les mêmes références autour d'un vocabulaire et d'un contexte partagé. On peut le vérifier aisément dans les enquêtes nationales du climat scolaire.

Prenons pour exemple, l'élaboration du projet d'établissement. Dans une majorité des cas ce projet d'établissement est réfléchi et conçu par le chef d'établissement sans un travail collaboratif avec le reste de l'équipe pédagogique souvent dans le souci de « gagner du temps ». Cette approche est problématique puisqu'on a une perception qu'il l'emporterait sur celle des autres et qui ne peut pas avoir valeur collective.

De plus j'ai observé lors de mes différents déplacements dans les différentes académies que la présentation des données chiffrées issues des enquêtes nationales, qui permettent d'objectiver et de mettre à distance, ne suffisait pas. Dans tous les cas il reste un travail local à faire pour que les acteurs eux-mêmes se rendent compte de l'actualité de ces données à leur échelle, à l'échelle de l'école, à l'échelle de l'établissement où ils vivent. C'est compréhensible pour permettre une meilleure appropriation. Cependant il ne faut pas avoir l'illusion « scientifique » qui consisterait à dire que puisqu'on a la connaissance, il devient facile d'un point de vue applicatif de modifier les choses et de déclencher des changements de pratiques. Connaître les perceptions du climat scolaire des adultes dans l'école ou dans l'établissement est particulièrement intéressant pour amorcer la réflexion. Pour l'instant je me centre uniquement sur les adultes mais vous comprenez bien nous avons les mêmes enquêtes sur les élèves. Le Canada est allé encore plus loin puisqu'ils ont mené ces mêmes enquêtes sur les trois types d'acteurs et se sont aussi intéressés à l'appréciation des parents.

Pour illustrer les perceptions radicalement différentes de la qualité du climat scolaire je partage avec vous une photographie nationale française qui date de 2014.

## DIFFÉRENCES SUIVANT LES FONCTIONS

GRAPHIQUE

| fonction                                 | ICS codé | Mauvais / plutôt mauvais | Plutôt bon   | Bon          | TOTAL       |
|------------------------------------------|----------|--------------------------|--------------|--------------|-------------|
| Enseignant (filier générale)             |          | 30,0%                    | 55,4%        | 13,8%        | 100%        |
| Enseignant (SEGPA, classes spécialisées) |          | 40,7%                    | 51,2%        | 7,8%         | 100%        |
| PERDIR                                   |          | 5,4%                     | 39,3%        | 53,1%        | 100%        |
| CPE                                      |          | 16,7%                    | 55,3%        | 27,1%        | 100%        |
| Autre personnel vie scolaire             |          | 30,5%                    | 58,2%        | 9,5%         | 100%        |
| Personnel de service                     |          | 24,1%                    | 59,8%        | 16,1%        | 100%        |
| Personnel administratif                  |          | 19,5%                    | 55,1%        | 24,2%        | 100%        |
| médico-social                            |          | 20,2%                    | 64,0%        | 14,8%        | 100%        |
| Autres                                   |          | 24,4%                    | 60,1%        | 14,2%        | 100%        |
| <b>TOTAL</b>                             |          | <b>26,7%</b>             | <b>54,4%</b> | <b>15,7%</b> | <b>100%</b> |

Notons une différence extrêmement sensible entre la qualité perçue par les personnels de direction qui trouvent que globalement tout va bien. On a l'impression qu'ils sont recrutés pour leur optimisme !

Et parallèlement vous avez les enseignants de l'enseignement général qui sont eux au milieu du gué 55 % et trouvent plutôt bon le climat scolaire en France.

Notez quand même que les enseignants de SEGPA et de milieu spécialisé ne sont plus que 7 % à trouver que le climat est vraiment bon.

Ce dernier point illustre ce que j'appelle un phénomène « d'homothétie ». Lorsque l'on s'adresse à des équipes pédagogiques, on s'aperçoit qu'à l'intérieur de ces équipes on retrouve encore aujourd'hui des publics « marginalisés ». Ce constat illustre les difficultés et dysfonctionnement du travail et de la cohésion d'équipe. Nous ne pouvons pas parler alors d'une école inclusive si déjà dans cette réflexion on n'inclut pas tous les enseignants de l'établissement. Ce constat s'illustre aussi dans la structuration spatiale d'un établissement et nous pouvons encore aujourd'hui déplorer que le bâtiment de la SEGPA soit positionné à l'écart des autres bâtiments de l'établissement.

Cette structuration spatiale questionne à elle seule la réflexion autour de la cohérence et la cohésion d'équipe. Dernière donnée que je trouve très intéressante c'est celle qui concerne les CPE. En effet ils sont au milieu.

-53 % des personnels de direction trouvent le climat scolaire bon

-13 % des enseignants trouvent le climat scolaire bon

-27 % des CPE trouvent le climat scolaire bon

Je trouve que cette donnée correspond vraiment à la fonction d'interface des CPE qui sont tiraillés entre des personnels différents, des enjeux différents, des problématiques plus globales.

Je passe très vite mais cette photographie me semble importante et améliore la compréhension des situations et je l'ai beaucoup utilisée dans la formation des chefs d'établissement. Ces données permettent une meilleure prise de conscience des différences de perception du climat scolaire au sein d'un même établissement par les différents personnels. Ces données sont alors à prendre en considération quand un chef d'établissement souhaite engager des dynamiques de projet au sein de son établissement et l'étape de la mise en place d'espace de parole par tous les personnels est fondamental.

Les lieux d'exercices ont une influence aussi sur les résultats des enquêtes.

On observe une grande différence pour les enseignants entre ceux qui sont plutôt en établissement favorisé et ceux qui sont dans des établissements du type REP +.

| ICS codé     | Non réponse | Mauvais     | Plutôt mauvais | Plutôt bon   | Bon          | TOTAL       |
|--------------|-------------|-------------|----------------|--------------|--------------|-------------|
| <b>ZUS</b>   |             |             |                |              |              |             |
| oui          | 0,0%        | 3,8%        | 37,2%          | 50,1%        | 8,8%         | 100%        |
| non          | 0,0%        | 1,3%        | 24,3%          | 56,2%        | 18,2%        | 100%        |
| <b>TOTAL</b> | <b>1,1%</b> | <b>1,8%</b> | <b>26,9%</b>   | <b>54,4%</b> | <b>15,7%</b> | <b>100%</b> |

Les fonctions au sein des écoles ou établissements ont une influence sur les résultats. Ce qui est impressionnant dans le premier degré c'est la perception du directeur d'école primaire. J'avais donc lancé une sorte de « mot d'ordre » quand j'étais au ministère en disant qu'il fallait protéger les directeurs d'écoles primaires qui de mon point de vue étaient surexposés aux violences de toute nature qu'elles soient verbales, physiques etc.

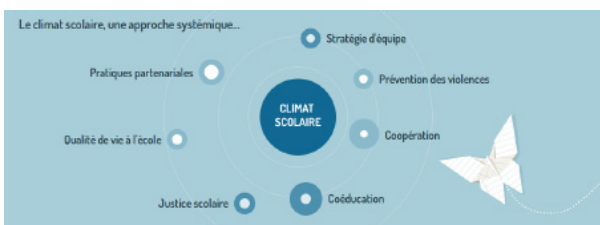
Les chiffres sont absolument effrayants. Un directeur sur quatre est victime de violences en France.

Vous imaginez pourquoi ce métier n'attire pas actuellement et cela nécessite une grosse réflexion.

Autre chose importante à retenir à partir de ces chiffres, c'est la question des enseignants entre 0-6 ans d'ancienneté. A ce propos, je reviens aux recherches de Laurence Bergugnat et Nicole Rasclé. Concernant les enseignants entre 0 et 6 ans d'ancienneté, c'est un enseignant sur quatre qui est nommé en éducation prioritaire et qui se retrouve dans de grandes difficultés. Les raisons sont liées de nouveau à des questions de construction (ou pas) d'équipe. Il y a des effets de solitude, des effets assez délétères parfois. L'enseignant qui est déjà en difficulté se retrouve d'autant plus en difficulté du fait qu'il n'y ait pas véritablement de solidarité collective dans la salle des profs ou devant la salle des maîtres. De nombreux travaux de recherche récents vont dans ce sens et nous avons des marges de progrès énormes à faire en France sur cette question.

**Pourquoi avons-nous besoin de ce diagnostic ?** Comme je vous le disais tout à l'heure ce diagnostic doit être fait localement. À chaque fois et nous avons aujourd'hui des outils d'enquête locale de climat scolaire qui sont diffusés dans toutes les académies de France et qui permettent de réévaluer localement ce que je viens de vous montrer très rapidement. Ces diagnostics donnent des clés de compréhension et de lecture qui viendront nourrir les réflexions pour l'évolution des pratiques professionnelles au sein de chaque équipe pédagogique.

L'intérêt de ces enquêtes c'est également de permettre la parole de chacun et donc d'avoir une photographie objectivée et représentative de l'ensemble des personnels. Ces enquêtes permettent aussi d'obtenir un consensus, une culture commune et donc d'élaborer collectivement des angles d'attaque pour l'amélioration de la qualité du climat scolaire.



### Un des 7 facteurs sur lequel l'équipe peut agir : La stratégie d'équipe

Le facteur prépondérant sur la qualité du climat scolaire est bien celui de la stratégie d'équipe. Pour celles et ceux

qui travaillent dans des structures alternatives, vous le savez déjà et c'est probablement ce qui a motivé votre choix de vous engager dans une structure alternative qui met ce travail d'équipe au cœur de la réflexion pédagogique.

Plus nous observons une équipe plus cohésive et cohérente ; plus nous observons des résultats positifs du point de vue de ces équipes sur la qualité du climat scolaire.

Le sentiment de faire partie d'un groupe solidaire, d'être estimé par la hiérarchie locale, sont des facteurs qui expliquent la qualité du climat scolaire. Quand ils sont négligés le sentiment de victimisation dans les établissements est fort.

Cela dit, la cohésion ne suffit pas : il existe des équipes très cohésives au détriment des élèves. La cohérence, à savoir ce qui va permettre d'assurer la compréhension des décisions auprès des élèves est essentielle.

Une équipe incohérente et pas cohésive s'expose à de très graves difficultés très vite.

Et donc nous observons alors des sortes de vases communicants.

Plus l'équipe va être éclatée avec des sous-groupes, des factions antagoniques etc., plus les adultes sont dévorés par leurs propres problématiques par leurs propres conflits, plus les conflits entre élèves augmentent.

Ainsi l'impact de la cohésion et de la cohérence d'équipe sur les violences et le harcèlement scolaire est fondamentale.

C'est-à-dire que moins l'équipe est cohésive et cohérente, plus les phénomènes de violences de harcèlement scolaire se développent.

C'est assez simple à comprendre : les adultes étant dévorés par leurs propres contentieux sont moins attentifs à ce qui se passe entre les élèves. Or c'est précisément ce qui est attendu des personnels dans la prévention du harcèlement. Ainsi, une équipe en crise et qui dysfonctionne produit sans le vouloir une augmentation des violences et du harcèlement chez les élèves.

Il y a donc une nécessité absolue de travailler cette notion d'équipe et d'avancer sur cette question d'équipe. Je ne reviendrai pas sur les propos de certains collègues et des interventions de ce matin. Je crois que la dimension du travail d'équipe et notamment de comment on construit une équipe à l'aune de la pédagogie institutionnelle a déjà été développée par Bruno Robbes.

Les formes de pédagogie de coopération pour les élèves est souvent énoncée mais il faut absolument interroger la coopération pour les adultes au sein de nos établissements.

### Exemple de l'Ontario

J'ai travaillé avec les ontariens. L'ontario est une province du Canada qui par endroit rassemble plus de 47 nationalités à la suite de l'accueil de migrants dans leur histoire. Ce sont des anglo-américains avec une culture pragmatique et je partage avec vous la réflexion qu'ils ont menés pour accompagner le changement des pratiques professionnelles.

Ils ont souhaité des programmes très simples et axé leur volonté de changement des pratiques des enseignants sur la question de l'équipe.

Alors ils ont choisi par exemple une entrée linguistique qui était de « passer de MES élèves à NOS élèves ». C'est-à-dire tout simplement comment faire évoluer la langue commune dans l'établissement ou dans l'école pour que l'on cesse de parler de SES élèves, de SA classe et qu'évoque plutôt NOS élèves. Le changement réside dans le fait que désormais c'est un collectif d'adultes qui s'adresse à un collectif d'élèves et qui le prend en charge dans sa globalité. Et cette notion fait toute la différence. Et notamment sur le facteur 2 de la qualité du climat scolaire à savoir la question de la justice scolaire puisque, évidemment, une équipe incohérente et non cohésive va avoir des mesures ressenties comme arbitraires de la part des élèves par rapport à l'application, la mise en oeuvre du règlement intérieur. À l'inverse une équipe qui se parle beaucoup, qui échange, qui ose aborder tous ces sujets de façon claire va avoir des réponses coordonnées, des réponses compréhensibles pour l'ensemble des élèves (que ce soit MES élèves ou les élèves de SES collègues). C'est précisément ce que je mets sous la notion de l'autorité collective et de l'autorité individuelle. Un enseignant qui ne se sent pas concerné par ce qui se passe dans la cour car ce ne sont pas « ses » élèves et qui n'intervient pas, effritte de facto sa propre autorité mais aussi celle de tous les adultes de l'établissement.

Quand nous prenons exemple sur la façon dont les ontariens ont travaillé, nous observons des entrées extrêmement simples mais qui ont des dérivations extrêmement complexes et systémiques sur la question du climat scolaire.

Pour conclure je voudrais insister sur la question de la coopération entre adultes comme clé et levier pour l'amélioration du climat scolaire. Nous avons pu observer que cet élément est fondamental et qu'il nous faut le développer. Nous avons commencé à le faire quand j'étais encore au ministère, ce que je continue aujourd'hui au sein du réseau Canopé sous un autre angle d'attaque. De quelle manière Canopé participe à ce travail de formation autour de la coopération entre adultes?

Tout d'abord nous gérons le site web national Climat Scolaire.

Mais surtout nous nous occupons beaucoup des espaces scolaires, de la forme scolaire puisque nous-mêmes au sein de Canopé, nous avons fait notre révolution intellectuelle, et nous avons ainsi un savoir théorique et un savoir d'expérience. Nous avons nous-mêmes rénové totalement nos espaces de travail en collaboration avec des architectes, des designers des chercheurs et notamment aussi avec la cité du design de Saint-Étienne.

En Normandie quand j'accompagne les lycées du futur de la région, je propose des hackathons<sup>5</sup>. Ce sont des défis collectifs où tous les personnels d'un établissement, d'une école, d'un territoire éducatif sont rassemblés (des enseignants mais aussi des personnels de la collectivité etc. etc.). Les personnes se découvrent alors que parfois

elles travaillent dans le même établissement. Lors de ces hackathons, nous proposons de faire travailler tous les personnels tous ensemble autour de mêmes thématiques pendant toute une journée de façon extrêmement intensive. À la fin de la journée, les bilans nous permettent de constater qu'au delà de la thématique travaillée, c'est bien le travail collaboratif qui est apprécié.

Cette dimension du travail collaboratif est maintenant très bien renseignée notamment pour le travail entre élèves. Citons par exemple Sylvain Connac avec lequel nous travaillons régulièrement.

Pour faire continuer à faire sens et réseau, nous espérons prochainement travailler avec les chercheurs du territoire normand dont Laurent Lescouarch.

Je vous remercie de votre attention.

## Bibliographie

VELTCHEFF Caroline, « Pour un climat scolaire positif », Canopé, 2016

DEBARBIEUX Eric, « L'école face à la violence : décrire, expliquer, agir », Armand Colin, 2016

Laurence JANOT-BERGUGNAT et Nicole RASCLE

Pour en savoir plus sur leurs derniers travaux:

[https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx\\_cndpcli-matscol/determinants\\_et\\_consequences\\_de\\_lepuisement\\_professionnel\\_des\\_enseignants\\_debutants.pdf](https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpcli-matscol/determinants_et_consequences_de_lepuisement_professionnel_des_enseignants_debutants.pdf)

Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes. De Boeck, 2010, MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent, PÉRISSET BAGNOUD Danièle, TARDIF Maurice (dir.).

Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. De Boeck, 2007

L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants. L'Harmattan, 2002, BILLOTTE, Gilles. Centre d'analyse stratégique.

Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. Note d'analyse, n° 313, janvier 2013

Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré, DEBARBIEUX Éric, MOIGNARD Benjamin, HAM-CHAOUI Kamel. Ministère de l'éducation nationale, 2013, <http://www.cndp.fr/climatscolaire/diagnostiquer/connaitre-les-resultats-des-enquetes-nationales/enquete-de-climat-scolaire-personnels-second-degre.html>

Connaitre les résultats des enquêtes nationales de climat scolaire : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/diagnostiquer/connaitre-les-resultats-des-enquetes-nationales/les-dernieres-enquetes-de-climat-scolaire.html>

5 - Un hackathon désigne un événement où un groupe de professionnels se réunissent pour élaborer collectivement des projets. C'est un processus créatif fréquemment utilisé dans le domaine de l'innovation numérique.

**Yves REUTER** - Professeur émérite de l'Université de Lille 3, Laboratoire Théodile-CIREL

## Transformer l'école à partir des pédagogies et des pratiques alternatives<sup>1</sup> ?

### Quelques préalables

- D'un titre à l'autre

Les organisateurs m'avaient proposé le thème suivant pour ma conférence: « Comment au regard de l'observation des pédagogies et des structures alternatives, on peut faire évoluer le système ? ». Mais certains implicites me gênaient : l'observation, insuffisante en soi et à croiser avec d'autres techniques (questionnaires, entretiens, analyses de productions...) ; des risques de glissements trop rapides entre recherches et prescriptions, voire pratiques ; les pédagogies alternatives concernées (lesquelles ? )...

J'avais proposé, par souci de compromis : « Interroger le désir et la possibilité de transformer l'école en s'appuyant sur des pédagogies et des structures alternatives ». Mais c'était tout aussi problématique et aussi peu clair.

D'où mon nouveau titre dont je ne suis pas encore satisfait : « Transformer l'école à partir des pédagogies et des pratiques alternatives ? »

- En fait, je tenterai de traiter les questions suivantes :  
 - Sur quelles bases vouloir transformer l'école ?  
 - Est-il intéressant de distinguer systèmes pédagogiques alternatifs et pratiques pédagogiques alternatives ?  
 - Que transférer pour tenter de faire bouger l'école ?  
 - Quels problèmes/ résistances sont à prendre en compte ?  
 Trois précautions pour conclure cette trop longue introduction

Je suis chercheur et non militant. Cela signifie que je ne soutiens pas telle ou telle pédagogie. J'ai fait des recherches sur certaines d'entre elles. Ce qui m'intéresse à l'heure actuelle, c'est de comprendre ce qu'il peut y avoir de commun dans des expériences pédagogiques qui « marchent »<sup>2</sup>, et, en quoi elles présentent des intérêts notamment dans la lutte contre l'échec scolaire.

Je m'appuie sur ce que j'ai étudié, directement ou indirectement : des écoles pratiquant des pédagogies « classiques » ; le groupe scolaire pratiquant la pédagogie Freinet dans la banlieue de Lille (Reuter, dir. 2007) ; la pédagogie de projet (Ruellan, 1999 ; Reuter, dir. 2005) ; les expérimentations tributaires de l'article 34 de la loi de 2005 ( Reuter, dir. 2011) ; un groupe d'enseignants en coformation autogérée à Lille<sup>3</sup> ; les pratiques pédagogiques de l'école Vitruve<sup>4</sup>...en évitant d'aller trop vite sur les généralisations.



En fait, je souhaite surtout ouvrir des discussions et faire partager moins des certitudes que des interrogations.

### Sur quels fondements envisager de transformer l'école ?

A priori, deux bases s'imposent.

#### Les limites de l'enseignement traditionnel dominant<sup>5</sup>

Cet enseignement a en effet du mal à passer dans les conditions ordinaires de la classe et est, dans ces conditions, éprouvant pour les maîtres, qui passent beaucoup de temps à faire de la discipline<sup>6</sup> et la France est un des pays de l'OCDE, voire le pays, où ce phénomène est le plus marqué, où les cours sont les plus perturbés. Cela entraîne beaucoup de temps de travail perdu et les écarts sont importants entre établissements favorisés et non favorisés (PISA, 2009).

Ses effets positifs sont limités : ennui des élèves, moindre implication, décrochage scolaire, écarts qui s'accroissent... Et il ne réduit pas l'échec, notamment en ce qu'il est socialement différencié. Il s'agit là encore d'une spécificité française à interroger.

L'enseignement traditionnel est encore tendanciellement contradictoire, dans ses pratiques, avec les valeurs affichées et/ou recherchées : faible autonomie des élèves, démocratie dans les discours mais pas dans le vécu quotidien, esprit critique peu présent, respect de l'autre assez faible, droits des enfants faiblement respectés...

1 - Ce texte est une réécriture de ma communication au colloque de la FESPI à Caen le 18 mai 2018.

2 - « ça marche ? » : cela signifie notamment pour moi, que le climat est bon (pour le maître et les élèves), que les élèves sont là et ont envie d'être là (vs les formes de décrochage), qu'ils travaillent, qu'il y a des progrès pour tous, que les écarts ne se creusent pas, que le rapport à l'école et aux savoirs est positif, que l'inclusion l'emporte sur les phénomènes d'exclusion...

3 - Recherche en cours sous la direction de Catherine Souplet.

4 - Recherche en cours.

5 - i.e. en schématisant : identique pour tous, plutôt magistral (avec sa variante dialoguée), avec des exercices classiques et répétitifs et des évaluations formelles systématiques...

6 - Certains emploient même l'expression de « ramener la paix scolaire ».



D'où des professeurs mal à l'aise et des élèves résistants ou contestataires.

Reste qu'il convient de faire attention aux généralisations hâtives : certains élèves s'y trouvent bien, nombre de parents s'y retrouvent.

### **Les intérêts de certaines pratiques alternatives**

Il s'agit là de la seconde base sur laquelle peut s'appuyer le désir de transformer les pratiques scolaires.

Ces pratiques passent mieux auprès des élèves. Celles issues des pédagogies alternatives, mêmes ponctuelles<sup>7</sup>, (re) motivent les élèves. Elles sont moins contradictoires avec les principes préconisés : plus de place pour l'esprit critique, l'autonomie, la démocratie vécue, les droits des enfants... qui, de fait, existent dans ces cadres. Les maîtres éprouvent, eux-aussi, plus de plaisir. Il y a un sentiment partagé de meilleur climat.

Il existe aussi des évaluations positives d'expériences plus « poussées » et systématiques<sup>8</sup> et ces pratiques ou pédagogies alternatives servent aussi pour les tentatives de remédiation aux échecs de l'enseignement classique : voir les établissements de la seconde chance, les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire...

Elles ont encore montré leur intérêt dans la lutte contre l'illettrisme avec ATD Quart-Monde ou dans le Tiers-Monde avec l'UNESCO.

Mais attention ici encore aux généralisations : les pédagogies alternatives ne sont pas à l'abri de dérives.

### **Il existe encore d'autres fondements pour la transformation du système...**

J'y reviendrai dans les obstacles possibles : les valeurs, le système scolaire qu'on défend, la société qu'on vise, les coûts, les recherches, les dimensions politico-institutionnelles...

### **De quoi parle-t-on quand on parle de pédagogies ou de pratiques pédagogiques alternatives ?**

Il me semble intéressant, avant d'aller plus loin, de préciser certaines définitions et distinctions que j'effectue et que je soumets à la discussion.

#### **« Alternatives »**

J'emploie ce terme pour indiquer qu'il s'agit de pédagogies différentes de la pédagogie classique<sup>9</sup> et non dominantes (mais elles ne sont à mes yeux ni « nouvelles », ni « actives » dans la mesure où toute pédagogie est active...).

#### **Pédagogies alternatives « militantes » et « non militantes »**

Je propose de distinguer des pédagogies alternatives « militantes » avec, entre autres, trois caractéristiques : elles reproduisent et affinent un corps de principes établi par leur fondateur (Freinet, Montessori...) ; leurs membres tiennent à un fonctionnement en système et ils développent un prosélytisme certain. Je les distingue donc

des pédagogies alternatives « non militantes » dont les membres ne se réclament pas d'un corps de principes issu d'une source unique, qui tendent à revendiquer un butinage<sup>10</sup> et ne sont pas particulièrement militants (ou sous d'autres formes).

Il est clair que ma distinction et les désignations employées sont discutables. Elles tendent plus à représenter des pôles sur un continuum qu'une distinction tranchée... Je les soumets donc à la discussion.

### **Principes fondamentaux, principes de fonctionnement et pratiques**

Je proposerai quelques distinctions complémentaires - et c'est là ma seconde discussion - qui me servent à l'heure actuelle pour penser la transférabilité ou, sous une autre forme, ce qui pourrait aider à faire bouger le système scolaire.

Il me semble que les pédagogies, quelles qu'elles soient, fonctionnent en articulant d'une manière qui se veut cohérente, un corps restreint de principes fondamentaux auxquels elles se réfèrent d'une manière ou d'une autre ; un ensemble plus large de principes de fonctionnement, et un ensemble ouvert de pratiques, de dispositifs, de situations... qui concrétisent les principes et/ou les impliquent. Les principes fondamentaux et les principes de fonctionnement peuvent donc s'incarner sous la forme d'une diversité de pratiques<sup>11</sup>. Pour moi, principes fondamentaux, principes de fonctionnement et pratiques constituent des dimensions des pédagogies. Je vais donc tenter de les cerner et de préciser leurs intérêts comme leviers de transformation. Mais il convient encore de préciser que chacune de ces dimensions jouit d'une relative autonomie : ce qui peut engendrer, selon le regard qu'on jette sur ce phénomène, souplesse ou incohérences.

### **Quels sont, selon moi, les principes fondamentaux communs aux pédagogies alternatives que j'ai pu étudier ?**

Je distingue aujourd'hui trois principes fondamentaux, qui fondent, implicitement ou explicitement, les pédagogies, les principes de fonctionnement et les pratiques, au-delà de leur diversité.

#### **- Tout élève peut avoir envie d'apprendre et est capable d'apprendre pourvu que le milieu pédagogique-didactique soit favorable.**

Cela repose sur une confiance dans les possibilités des élèves (éducabilité) et dans la puissance des dispositifs et démarches mis en place. Cela suppose aussi une énorme prise de responsabilité de la part des enseignants<sup>12</sup>. Si les élèves ne réussissent pas, c'est de la responsabilité des maîtres et non la faute des élèves.

#### **Les apprentissages sont le fait des Sujets eux-mêmes dans le cadre d'interactions sociales.**

En d'autres termes, personne ne peut apprendre à la place du Sujet. Les apprentissages s'articulent à ce que sont les Sujets et à ce qui fait sens pour eux. Ils sont le produit de cheminements personnels au sein d'interactions sociales.

7 - Quoi de neuf, expression, recherches, débats... Voir le rapport HCE 2013 sur les expérimentations liées à l'article 34, les recherches pédagogiques, les recherches didactiques...

8 - Voir la recherche mentionnée sur le groupe scolaire concorde à Mons (Reuter, dir. 2007)

9 - Mais qui ne sont ni du traditionnel exacerbé, ni du religieux...

10 - Ils peuvent être issus eux-mêmes de divers collectifs militants et sont en quête constante d'un système qu'ils considèrent comme ouvert.

11 - Ce qui met en interrogation l'idée de « bonnes pratiques » qui me paraît souvent être un autre nom pour les « recettes ».

12 - Cela pouvant constituer un obstacle majeur pour certains maîtres dans leur engagement.

L'enseignement consiste en la construction de situations qui stimulent, étayent, garantissent et nourrissent le désir d'apprendre.

Le cadre de référence est donc socio-constructiviste. Mais cela n'exclut nullement des séquences magistrales<sup>13</sup>.

### **Les dimensions comme leviers possibles de transformation**

Il me semble que les possibilités de transférabilité ou de transformation du système pédagogique classique varient selon la dimension qu'on envisage comme levier.

Ainsi les militants des modes de travail pédagogiques alternatifs sont fondamentalement attachés aux principes fondamentaux, lieux d'une rupture franche avec le mode de travail pédagogique « classique ». Ils sont attachés à la cohérence entre ces principes fondamentaux, les principes de fonctionnement et les pratiques, cela par peur d'une dilution et d'une perte de sens des pratiques. Ils ont notamment comme hypothèse qu'un fonctionnement en système peut accroître les effets de chacune des pratiques mises en place<sup>14</sup>. Ils sont donc méfiants devant un transfert restreint de pratiques en raison du risque que cela vide de leur substance des pratiques qui font sens au sein d'un système<sup>15</sup>. Mais cette position comporte quelques risques qui constituent des obstacles potentiels : poser les questions en termes immédiatement militants voire politiques ; sous-estimer les difficultés et les résistances pour s'emparer d'un autre système ; privilégier leur système en dévalorisant les autres ; sous-estimer les risques de la généralisation.

La transférabilité des pratiques, de son côté, repose sur l'idée qu'il est intéressant de s'emparer de pratiques qui « marchent » et qui résolvent ainsi certains problèmes précis/localisés pour lesquels on a fait appel à elles. Il peut ainsi parfois s'agir moins de changer de système que de « panser » le système dans lequel on fonctionne<sup>16</sup>. Mais il me semble que les pratiques alternatives ponctuelles ne sont pas inintéressantes si on accepte que tout le monde n'est pas prêt à rentrer d'un coup dans un autre de système de croyances. Le « bougé » même local de pratiques peut permettre une entrée progressive et changer le regard sur les élèves et sur les systèmes alternatifs. Il peut du coup permettre des cheminements différenciés. Mais le risque demeure, comme on l'a vu précédemment, de vider de leur sens certaines pratiques.

La dimension des principes de fonctionnement présente, à mon sens, l'intérêt de pouvoir introduire des relations « verticales » entre ceux-ci et les principes fondamentaux ou les pratiques et des liens « horizontaux » entre principes de fonctionnement. Ils sont, à mon sens, plus incarnés et moins clivants que les principes fondamentaux et ils permettent d'ouvrir à de multiples possibilités d'action.

C'est donc eux que je vais privilégier ici, en tant qu'ils constituent, selon moi, une dimension intéressante pour penser les possibilités de transformations possibles.

### **Quels principes de fonctionnement pour faire bouger l'école ?**

Je vais donc maintenant tenter de préciser quels principes de fonctionnement se retrouvent fréquemment dans les pédagogies alternatives qui marchent et qui, à ce titre, pourraient être transférables et constituer des leviers de transformation<sup>17</sup>. J'illustrerai cela de quelques exemples de pratiques possibles. Je distingue provisoirement près d'une vingtaine de principes. L'ordre n'est qu'une manière d'exposer. Il convient de n'y voir aucune hiérarchie de ma part et d'autres regroupements sont sans doute possibles.

#### **Construire collectivement un projet qui concerne toute l'école**

Il est important de construire un projet qui engage la solidarité de l'équipe autour d'un projet véritablement construit en commun et qui fait que tous les enseignants fonctionnent dans le même sens, dans les classes et dans l'école, au même moment et dans la durée. C'est le gage de l'engagement et de la solidarité de l'équipe, du fait qu'on « tire » dans le même sens<sup>18</sup>.

Ce projet transforme l'existence administrative, institutionnelle de l'école imposée en existence appropriée par les acteurs et il permet une centration sur l'école autant que sur la classe.

Il convient cependant d'être attentif à renouveler ce partage en réactualisant le projet pour les nouveaux arrivants.

#### **Construire l'établissement et ses partenaires comme une communauté éducative**

Complémentairement, il s'agit de construire une communauté éducative (incluant les divers partenaires non enseignants et non élèves : parents<sup>19</sup>, personnel, quartier...), afin de favoriser enseignement et apprentissages en fédérant les énergies et en essayant d'éviter les dissonances<sup>20</sup>. Il s'agit de transformer les autres acteurs en alliés, en adjoints d'enseignement, en parents d'élèves...

#### **Construire la question de la gouvernance comme une question pédagogique<sup>21</sup>**

C'est à dire penser la gouvernance comme une question liée tout autant aux apprentissages dans les divers domaines disciplinaires qu'à l'apprentissage de la vie démocratique. En effet, la vie démocratique favorise les apprentissages : elle multiplie les situations de parole, d'écrits, de responsabilités, de débats, d'argumentation... Cela engendre aussi moins de contradictions ou de flottements entre discours tenus et pratiques : autonomie, vie démocratique, droits des enfants, esprit critique...

13 - Il convient en effet de ne pas confondre mode de travail pédagogique et séquence de travail.

14 - Ce qu'on a effectivement constaté lors de l'expérience de Mons en Baroeul.

15 - Ce qui a été effectivement souvent le cas pour les conseils d'élèves implantés dans un cadre pédagogique « classique ».

16 - D'où la reprise de certaines pratiques isolées dans des Instructions Officielles ou des stages de formation.

17 - Cela me paraît a priori possible dans la mesure où, soit ils sont attestés dans divers établissements, soit des remplaçants ou des maîtres autres que les enseignants « permanents » ont pu s'en emparer et les faire fonctionner sans trop de difficulté.

18 - Il s'agit d'une proximité de fonctionnement apparente avec des écoles « réactionnaires » (projet commun, adhésion aux principes, projet communiqué à l'extérieur, solidarité de l'équipe...) mais il existe de vraies ruptures sur les principes fondamentaux, les principes de fonctionnement et les pratiques...

19 - Il y a là une gamme assez large de pratiques attestées : l'accueil à l'entrée, l'invitation préalable ; le souci d'informer le plus précisément possible les parents ; le respect absolu des parents ; la prise en compte des représentations des parents ; les modes d'implication possibles (conférences, ateliers...) ; les collaborations dans la gouvernance et les projets...

20 - Voir les travaux sur la coéducation.

21 - Et non idéologique.

### **Construire un milieu scolaire riche, dynamique et approprié par les élèves**

Cela signifie transformer un espace imposé (école, classes, couloirs...) en espace de vie scolaire favorable aux apprentissages et au bien-être.

Cela se caractérise notamment par un milieu riche (importance et variété des affichages, des expositions...), dynamique puisqu'on l'enrichit constamment, approprié par les élèves (ils peuvent le modifier).

### **Construire un milieu sécurisant**

Cela signifie notamment pour les élèves : l'accueil et le respect de chacun, le respect des règles par tous ; le souci d'un vécu positif<sup>22</sup> accompagné d'un souci de valorisation des efforts de chacun. Cela signifie aussi la sécurisation des apprentissages : droit de se tromper, temps, regard bienveillant... droit de se questionner et de travailler sur les questions qu'on se pose.

Cette sécurité se joue aussi hors la classe : dans la cour, dans les couloirs, dans les toilettes et entre la classe et le hors classe via divers espaces de parole possibles (voir, par exemple, Delachanal Perriolat, 2015).

Les élèves ne sont pas réduits à l'impuissance : autonomie ; construction des règles ; contrôle collectif par les conseils ; expérimentation et révision possible de celles-ci ; publicité par affichage et courriers ; devoirs et droits dans le règlement intérieur...

Cette sécurisation passe beaucoup par la clarté quant aux cadres, règles, tâches, objectifs, critères ; découpages disciplinaires (sur la « conscience disciplinaire », voir Cohen-Azria, Lahanier - Reuter, Reuter, dir. 2013 )...

Elle concerne l'information donnée aux parents... L'école est en effet trop souvent opaque et insécurisante pour eux (bulletins scolaires, annotations sur les copies...).

Tout cela me semble d'autant plus important que l'insécurité caractérise, en grande partie, le rapport des milieux populaires à l'école.

### **Construire l'école comme un lieu de « vraie » vie**

Il s'agit encore de faire en sorte que la vie à l'école soit une « vraie » vie, plaisante (et non un moment d'attente, d'ennui, de simulacre...), qu'elle fasse sens. Cela explique la place accordée aux questions des élèves, aux projets, à la vie en commun (braderie, bouquinerie, classes vertes...). Cela implique complémentaiement un autre mode de fonctionnement des disciplines afin de mettre en place un autre « vécu disciplinaire » (Reuter, dir. 2016). Cela explique encore l'importance accordée à l'expression et à l'autorisation en matière d'écriture qui prennent le pas sur les (sur) normes : les élèves peuvent dire et se dire dans la classe et dans l'école<sup>23</sup>. Il s'agit de ne plus opposer simplement écritures extrascolaire et intrascolaire, vies scolaire et extrascolaire.

### **Se centrer le plus vite possible sur la mise en œuvre des apprentissages**

Un autre principe de fonctionnement qu'on retrouve est celui d'une centration très souvent immédiate sur le travail d'apprentissage<sup>24</sup> et non d'abord, obtenir la paix scolaire. D'où l'intérêt d'enclencher le plus vite possible des démarches qui font sens pour les élèves.

### **Construire les enfants comme des sujets apprenants**

Il s'agit ici de constituer les enfants, qui ont chacun des histoires extrascolaire et scolaire singulière, en apprenants d'un certain type : chercheurs, curieux, calmes, réflexifs, travailleurs, collectifs, autonomes ... et non passifs, soumis, concurrents, agités, à corriger...

La question qui se pose est donc celle de l'articulation entre enfant et apprenant. Il s'agit de faire en sorte que l'enfant serve l'apprenant à la différence de la pédagogie traditionnelle où l'élève est construit contre l'enfant<sup>25</sup>. Et, au-delà, comment articuler élève et apprenant disciplinaire<sup>26</sup> ?

### **Construire la possibilité de cheminements différents**

Il s'agit encore de construire la possibilité de cheminements différents sachant que les apprentissages ne sont ni identiques, ni linéaires, ni univoques. Que ce soit au sein de dispositifs individuels (questionnements, exposés, recherches, plans de travail, bilans individualisés...) ou collectifs (projets... ). Avec des variations temporelles possibles (temps plus ou moins long) selon les élèves ainsi que des variations de rôles et de postures face aux savoirs (élève, professeur, conférencier, critique, évaluateur...). Il s'agit, ici encore, de rendre possible le questionnement : on apprend à partir de (ses) questions<sup>27</sup>, de ce qu'on veut savoir<sup>28</sup>.

### **Privilégier la coopération et l'entraide**

Dans la mesure où l'on n'apprend pas seul, la coopération est privilégiée par rapport à la compétition<sup>29</sup>. Il s'agit donc de construire l'école comme une communauté d'apprentissage avec des groupes variables et des interactions entre groupes. Cela favorise, entre autres, différents modes d'explicitation, la gestion de l'hétérogénéité, une diversité de systèmes d'aides... Il s'agit donc, ici encore, de transformer une division administrative en collectif d'apprentissage sur le mode de l'entraide.

### **S'appuyer sur une diversité de séries temporelles possibles**

Le temps donné est différencié (la « lenteur » n'est donc pas construite comme un problème) et la possibilité de pouvoir finir et reprendre son travail est donnée à tous, à la différence de l'uniformisation temporelle des pratiques scolaires traditionnelles. Cela permet, entre autres, de pouvoir anticiper/maturer et d'éviter les récits « somnambules »...

22 - Pas d'humiliations, pas de souffrances ajoutées (il est possible de boire, d'aller aux toilettes, de bouger, de parler...).

23 - Sur tous ces points, voir des pratiques telles que le quoi de neuf, ou les textes libres, les projets, les « chefs d'oeuvre »...

24 - Et non d'abord, obtenir la paix scolaire.

25 - Ici encore, comment articuler histoire sociale et histoire scolaire ? On apprend sans doute plus difficilement en reniant son identité (voir la notion de « conflit de loyauté »).

26 - Voir l'article « Sujet didactique » dans le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.

27 - Jean-François Halté avait l'habitude de dire, de manière quelque peu provocatrice, en formation d'enseignants, que dans les fonctionnements classiques l'école passe son temps à répondre à des questions que ne se posent pas les élèves et à ne pas répondre à celles qu'il se posent.

28 - Ce qui contribue à rendre le savoir désirable.

29 - Ce qui n'empêche ni les défis, ni l'exigence.

### Construire des passerelles

Un autre principe de fonctionnement consiste à construire des passerelles plus qu'à creuser des fossés, en partant du déjà-là, en articulant scolaire et extrascolaire, en partant des questions et des désirs... en tenant compte des connaissances, compétences, représentations, des valeurs, des pratiques... en entendant les logiques à l'œuvre, en construisant une culture commune<sup>30</sup> ...

### Articuler le faire et la réflexion sur le faire

Un autre principe de fonctionnement consiste à articuler production et distance réflexive... On apprend en faisant, par ce qu'on fait, parce qu'on fait... Mais distance réflexive est tout aussi nécessaire pour formaliser, anticiper, évaluer, développer sa capacité d'autoévaluation... Cela explique la réflexion importante dans les pédagogies alternatives sur les situations : fonctionnelles, différées, de structuration (Ruellan, 1999), d'action, fonctionnelles, de libération ... ; sur certains dispositifs : évaluations collectives, narrations de recherche... Et le projet, articule concret/abstrait ; action/réflexion sur l'action, individuel/collectif ; scolaire/extrascolaire (socialisation) ; présent/pérennisation...

### Rendre lisibles les histoires des apprentissages

Il est tout aussi important de savoir d'où l'on vient et où l'on va<sup>31</sup> et donc de construire les dispositifs pour actualiser les histoires d'apprentissage, rendre lisibles ses progrès et désirables les apprentissages à venir.

### Construire des dispositifs évaluatifs qui puissent étayer les apprentissages

De façon complémentaire, l'évaluation est construite comme une aide aux apprentissages plus que comme une fin. L'évaluation formative doit permettre le développement d'une dimension autoévaluative. L'orientation positive (bienveillance) est préférée. L'accent est porté sur la clarté des annotations et le partage des critères. Un travail sérieux sur l'erreur et la prise de risques possible est mis en place (Astolfi, 1997 ; Reuter, 2013).

Penser l'enseignement comme un travail collégial

La conception de l'enseignement est nécessairement tout autant modifiée. Il s'agit de travailler plus collectivement en équipe et/ou réseau. Cela permet l'approfondissement de la réflexion, la confrontation de points de vue, le partage des outils et des pratiques, le soutien... Il s'agit ici d'une solidarité sur des principes (et non sur des personnes), sur un projet élaboré en commun, respecté et réactualisé régulièrement.

### Penser l'enseignement comme une compétence à améliorer constamment

Ici encore la conception d'un enseignement figé est remplacée par celle d'une autoformation, et d'une coformation constante, notamment pour ouvrir son « outillage » : situations, « configurations disciplinaires » possibles pour chaque discipline en fonction des élèves...

### Penser l'enseignement comme un ensemble de tensions à gérer

L'enseignement me semble pensé comme un ensemble de tensions à gérer : ne pas se penser impuissant parce qu'on ne peut changer la vie et le milieu des enfants tout en la

changeant par les fonctionnements scolaires ; concilier les acquis nécessaires (programmes) imposés d'ailleurs et les projets construits ici et là ; être un enseignant coacteur et, en même temps, un garant ; articuler la reconnaissance de sujets dans leur singularité et la construction d'une collectivité de travail ; rechercher constamment un équilibre entre bienveillance et exigence ; développer une attention extrême aux cheminements et aux apprentissages des élèves tout en n'évaluant pas de manière classique...

### Quelques obstacles à penser (la question de la possibilité)

J'en viens maintenant à ma troisième et dernière question. Quels sont les obstacles à ces innovations ? Quels acteurs ou fonctionnements constituent des facteurs d'empêchement ? En fait, ils sont très nombreux.

#### Les fonctionnements institutionnels

Les résistances les plus évidentes tiennent aux fonctionnements institutionnels. Et comme le monde institutionnel est bien fait, elles ne manquent pas :

- le temps (pour les réunions d'équipe ou pour aller dans les classes des autres) ;
- le temps trop restreint dévolu aux formations initiale et continue ;
- les modes de gestion de certains IEN (leurs changements) ;
- les réformes permanentes de l'éducation nationale qui vont rarement dans le même sens ;
- les problèmes de transmission avec les départs des anciens ;
- l'évaluation qui ne porte pas réellement sur les équipes...
- les problèmes d'économie.
- la question du manque de reconnaissance...

#### Le système scolaire souhaité

Souhaite-t-on un système unifié ou non ? Quelles disparités est-on prêt à accepter ? Souhaite-t-on un système sélectif et élitiste ou non ? Souhaite-t-on une école qui reproduise la société ou non ?

#### Les groupes de pression

Les groupes de pression au sein de la société, des médias et de l'école empêchent en France tout débat serein.

#### La « forme scolaire »

La relation entre l'école et la pédagogie « classique », ce que certains historiens et sociologues (voir notamment Vincent, 1980, 1994 et 2012) appellent la « forme scolaire », constitue aussi un frein puissant aux pédagogies alternatives.

#### Les logiques de travail des enseignants

Pour pratiquer les pédagogies alternatives, il est nécessaire de sortir des fonctionnements classiques et de s'exposer. Il faut montrer ce qu'on fait, accepter de tâtonner, de sortir des routines et certitudes, de se remettre en question et d'être remis en question. Le maître n'est plus « tout-puissant et tout-sachant » dans sa classe. C'est un véritable deuil. Il s'agit donc d'une prise de risques qui nécessite, pour être vécue sans trop de mal-être, un accompagnement collectif bienveillant (d'une l'équipe, d'un mouvement...)<sup>32</sup>.

30 - Voir la notion de « patrimoine culturel de proximité ».

31 - Voir les classes uniques, les fratries...

32 - Vouloir rester dans ce qui marche pour certains maîtres est très compréhensible. Les routines comme les représentations sont fonctionnelles.



Il faut aussi accepter de consacrer plus de temps au travail, aux collègues et aux élèves, ce qui est parfois difficile quand on ne s'est pas forcément investi dans ce métier, quand on s'est désinvesti ou découragé, quand on n'aime pas ses collègues, quand on a une image négative des élèves, quand on estime vivre des choses plus passionnantes en dehors.

### Les logiques militantes elles-mêmes

Il me semble en effet que, dans certains cas, les logiques militantes peuvent freiner les innovateurs... Je pense au problème épineux de la transmission et de la « rugosité » militante<sup>33</sup> et au débat immédiatement porté sur les valeurs. En outre, trois ingrédients sont très fortement sollicités : l'investissement énorme des enseignants, la compétence professionnelle de haut niveau et la croyance dans les principes et démarches mis en œuvre. On peut donc concevoir que nombre d'enseignants ne soient pas disposés à s'engager dans un tel investissement, que cette compétence ne soit pas répandue et nécessite du temps pour se construire et enfin que cette croyance soit jugée discutable.

À cela, il convient d'ajouter les limites du militantisme pédagogique, notamment en ce qu'il peut exclure a priori certaines pratiques pertinentes attestées par ailleurs (individualisation autour de problèmes orthographiques, consignes d'écriture collective, écriture longue...).

À cela s'ajoute, la volonté de généralisation (trop) rapide (Lahanier-Reuter, dir. 2018).

Restent encore des différences générationnelles non négligeables qui portent notamment sur deux dimensions : la moindre implication de certains « jeunes » dans les mouvements pédagogiques (le rapport entre militantisme et vie privée a changé et celle-ci est considérée comme indépendante et à préserver) ; l'articulation au politique et à la volonté de changer le monde est différente, moins nette.

### L'usage des recherches

Les recherches sont toujours en débats même si les politiques aiment parler de la recherche au singulier pour s'appuyer sur tel ou tel courant. Ils font de même pour reconstruire une histoire scolaire sans rapport avec les réalités historiques. Et encore de même pour se servir des comparaisons internationales (en oubliant par exemple systématiquement, en France, la question de la comparaison du salaire des enseignants).

### Conclusion. Que faire ?

- Au moins préciser ce que l'on souhaite et pour quelles raisons.
- Différencier les terrains de lutte (politique, syndical, scolaire, pédagogique, de recherche...) différents.
- Donner à connaître les pédagogies alternatives et travailler sur les modes de transmission.
- Chercher toujours et encore en précisant aussi bien intérêts que limites.

### Quelques références bibliographiques

- Astolfi Jean-Pierre (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF
- Cohen-Azria, Cora, Lahanier - Reuter Dominique, Reuter Yves, dir. (2013) : *Conscience disciplinaire. Les représentations de disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Delachanal Perriolat Annick (2015) : *Un temps pour apprendre. Quand la parole ouvre l'accès aux savoirs*, Paris.
- Lahanier - Reuter Dominique, dir. (2018) : *Effets de formations des enseignants au primaire au Togo, Rapport remis à l'Unicef et à l'AFD*.
- Reuter Yves (2013) : *Panser l'erreur. De l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter Yves, dir. (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter Yves, dir. (2007) : *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- Reuter Yves, dir. (2007/2013) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 3ème édition.
- Reuter Yves, dir. (2011) : *Les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005, Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation le 27 juin*.
- Reuter Yves, dir. (2016) : *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, ESF.
- Ruellan Francis (1999) : *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'enseignement primaire*, Thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle – Lille III. Thèse reproduite à L'ANRT.
- Vincent Guy (1980) : *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vincent Guy, dir. 1994 : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vincent Guy (2012) : *La « forme scolaire : débats et mises au point (première partie), Entretien avec Bernard Courtebras et Yves Reuter, Recherches en Didactiques, n° 13, Les contenus disciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 109-135.

33 - Peut-être que le succès de ce qu'on appelle la pédagogie inversée tient, au moins en partie, à la sortie aussi bien de l'espace classique et que de l'espace militant...

# Mieux connaître les organisateurs

Membres du Comité de pilotage à l'initiative de l'élaboration de cette journée scientifique : Laurent Les-couarch (CIRNERF), Caroline Barrault (Association nationale des Ceméa), Etienne Samson (Association territoriale de Normandie), Bastien Sueur (Coordinateur FESPI), Catherine Noyer (Présidente FESPI), Isabelle Harlé (ESPÉ Caen)



Le **CIRNEF** (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation) est une unité de recherche en sciences de l'éducation (section 70 du CNU), reconnue Equipe d'Accueil (EA 7454).

Ce laboratoire est issu, au 1<sup>er</sup> janvier 2017, de la fusion du CERSE (Université de Caen Normandie) et du CIVIIC (Université de Rouen Normandie) : il est rattaché à la COMUE Normandie Université, à l'Ecole Doctorale Homme, Sociétés, Risques, Territoire (HSRT 556), à l'Université de Caen Normandie et à l'Université de Rouen Normandie.

Il est implanté sur deux sites : l'Université de Caen Normandie et l'Université de Rouen Normandie.

Le CIRNEF regroupe 50 enseignants-chercheurs (Départements de sciences de l'éducation et ESPE) 80 doctorants et près de 70 membres associés.

Il est structuré en 4 thèmes :

- Thème 1 : Enfants, jeunes et adultes en interactions et dialogue
- Thème 2 : Professionnalité(s) et professionnalisation : temporalités, espaces, transformations
- Thème 3 : Savoirs : élaboration, diffusion, statut et appropriation
- Thème 4 : Ethiques, politiques, pédagogies, idées et disciplines

et 4 champs transversaux :

- Santé et handicap
- Technologies du numérique en éducation et en formation
- Changement et structures éducatives
- Valeurs, cultures, savoirs

Il est dirigé par Thierry Piot (Université de Caen Normandie) et Emmanuelle Annoot (Université de Rouen Normandie).

Pour plus d'informations : <http://cirnef.normandie-univ.fr/>



Les **CEMÉA** (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active)

Les Ceméa, mouvement d'éducation nouvelle, association d'éducation populaire, et organisme de formation sont porteurs depuis plus de 80 ans, d'une large expérience sociale et collective. Association complémentaire de l'École, les Ceméa offrent un cadre de formation, réflexions, de rencontres, d'échanges, de mutualisation des pratiques professionnelles. Dans une perspective de complémentarité et de cohérence éducative, les Ceméa accompagnent et forment des acteurs éducatifs, des équipes pédagogiques et/ou des élèves sur des thématiques diverses (éducation critique aux médias, lutte contre les discriminations, lien parent/école, posture éducative...). Les Ceméa enrichissent leurs actions à partir d'espaces de recherche et de rencontres articulés avec l'organisation de manifestations publiques et, les prolongent à travers des publications écrites ou audiovisuelles, outils de développement, de réflexion et d'innovation.

## L'éducation nouvelle

L'éducation nouvelle dans nos formations se traduit par :

- La prise en compte de l'individualité par un parcours adapté autant que possible à chaque personne et à chaque public.
- Le milieu de vie et les interactions jouent un rôle fondamental. L'environnement doit être source d'intérêt, de réflexion et de motivation. L'apprenant est au cœur de son propre apprentissage.

La formation s'appuie sur les activités et les interactions entre apprenants et elle permet que le groupe favorise les formes d'apprentissage coopératif.

La formation s'appuie sur la prise en compte des représentations des apprenants sur les objets d'apprentissage.

C'est par l'éducation nouvelle et les méthodes actives que la formation répond le mieux à son objectif historique d'émancipation et de participation.

Dans chacune de leurs propositions de formation, les Ceméa sont résolument engagés dans des logiques de co-construction afin de s'adapter au mieux aux besoins et attentes des publics.

### Les Ceméa soutiennent

#### Une école, un lieu de vie

- Co-construire un climat apaisé pour le bien-être et la réussite de tous et toutes (travail en équipe, gestion de conflits, médiation, analyse des pratiques et posture éducative, prévention et lutte contre les intimidations et incivilités, garçons et filles : mieux vivre ensemble, laïcité...)
- Accompagner la réflexion de l'aménagement des espaces
- Accompagner la mise en place de la réforme des rythmes éducatifs

#### Une école au cœur de son territoire vers une continuité éducative

- Accompagner les différents acteurs à l'élaboration, à la mise en place et à l'évaluation des PEDT, PEL et PST
- Former les personnels de restauration scolaire
- Animer des liens entre les différents espaces et les différents acteurs

#### Une école ouverte au monde

- Promouvoir l'accompagnement culturel
- Favoriser les classes de découverte, la mobilité européenne et internationale
- Développer les pratiques d'activités d'expression, artistiques et sportives

#### Une école numérique

- Former des citoyens dans la société de l'information
- Développer l'éducation critique aux médias, à Internet et à l'utilisation des réseaux sociaux
- Soutenir les innovations pédagogiques en appui du numérique

#### Une école, vecteur de citoyenneté

- Former des élèves citoyens (Délégués élèves, CVL, Conseils d'enfants et de jeunes, ateliers et cafés philo...)
- Prévenir les conduites à risque
- Éduquer à la citoyenneté et à la solidarité Locale et Internationale

#### Une école ouverte à toutes et tous

- Favoriser l'inclusion des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers
- Accueillir des enfants de moins de 3 ans
- Intervenir dans les dispositifs relais

#### Une école de la coopération

- Soutenir des démarches coopératives
- Développer la pédagogie de projet
- Penser des espaces de parole partagée (conseil d'enfants, de jeunes...)

#### Une école ouverte aux parents pour mener à bien une mission éducative commune

- Organiser des cafés pédagogiques
- Penser des espaces parents
- Accompagner la réflexion des liens parent/école

→ POUR EN SAVOIR PLUS

<http://www.cemea.asso.fr>

<https://yakamedia.cemea.asso.fr>



La **FESPI**, Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants

- fédère dix-sept écoles, collèges et lycées expérimentaux publics de deux types : ceux qui proposent une offre alternative à tous les élèves, ET ceux qui accueillent un public spécifique : les décrocheurs ;
- regroupe des équipes de terrain qui, dans une démarche pédagogique et politique, développent un travail collégial et innovent sur l'ensemble d'un établissement, sans séparer le plan pédagogique et celui de l'organisation générale ;
- défend le service scolaire public en démontrant sa capacité à innover, à se réformer de l'intérieur, à lever les obstacles habituels à l'innovation ;
- développe des outils de formation et produit des documents d'analyse sur différents aspects du travail mené dans ces établissements à des fins d'essaimage ;
- travaille en partenariat régulier avec d'autres acteurs du système éducatif : collectivités territoriales, équipes de recherche universitaire, fédération de parents, ...
- représente le réseau des établissements expérimentaux auprès du Ministère de l'Éducation nationale (conventions de partenariat signée depuis 2006)

Les objectifs des établissements innovants sont ambitieux pour :

- proposer, dans le cadre du service public d'éducation, une offre pédagogique alternative et contribuer à l'évolution démocratique de l'École ;
- mettre en œuvre des pratiques de travail en équipe dans les collèges et les lycées par la redéfinition du travail enseignant au sein de chaque équipe en fonction de son projet ;
- articuler enseignement et éducation, confiance et exigence ;
- permettre l'exercice concret de la citoyenneté par les élèves.

La FESPI souhaite être une boîte à idées pour de nouvelles pratiques transférables à TOUS

1. Pour un nouveau type d'établissements, laboratoires d'innovation et de recherche, ce qui implique de :

- créer des structures expérimentales diplômantes dans toutes les académies ;
- créer une structure de raccrochage par département.

Tous ces établissements doivent être issus de projets d'équipes, constitués en réseau, et travailler avec la recherche universitaire, les centres de formation et l'inspection.

2. Pour une redéfinition du métier d'enseignant, qui suppose de :

- reconnaître le travail en équipe
- redéfinir le service des enseignants
- repenser le mode de gouvernance des établissements

3. Pour une meilleure prise en compte des élèves :

- Privilégier les projets éducatifs visant prioritairement à améliorer la réussite de tous les élèves, notamment ceux issus des milieux populaires
- construire des emplois du temps souples mais cohérents, prenant en compte les rythmes et les spécificités des élèves ;

4. Pour une politique volontariste de l'innovation nationale, afin de :

- créer un cadre juridique (statut, convention) pour les établissements innovants qui reconnaisse la spécificité de leur travail, stabilise leur situation et facilite la création de nouvelles structures.

**Pour plus d'informations : <http://www.fespi.fr/>**