

FRÉDÉRIC DARBELLAY
ZOE MOODY
MAUDE LOUVIOT
(SOUS LA DIRECTION DE)

L'ÉCOLE AUTREMENT ?

Les pédagogies alternatives en débat

TRANSMISSION
DES SAVOIRS



EDITIONS
ALPHIL
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISSES

L'ÉCOLE AUTREMENT ?

**FRÉDÉRIC DARBELLAY, ZOE MOODY
MAUDE LOUVIOT
(SOUS LA DIRECTION DE)**

**L'ÉCOLE AUTREMENT ?
LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES EN DÉBAT**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Livreo-Alphil, 2021

Case postale 5

2002 Neuchâtel 2

Suisse

www.alphil.ch

Alphil Distribution

commande@alphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.03171

ISBN papier: 978-2-88930-397-7

ISBN PDF: 978-2-88930-399-1

ISBN EPUB: 978-2-88930-398-4

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Illustration de couverture: IStock/CHBD

Couverture, maquette et réalisation: Nusbaumer-graphistes sàrl,
www.nusbaumer.ch

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition: Anne-Caroline Le Coultre

Introduction

Frédéric Darbellay, Université de Genève
Zoe Moody, Haute École Pédagogique du Valais &
Université de Genève
Maude Louviot, Université de Genève

Le chemin se fait en marchant

Les pédagogies Montessori, Freinet, Steiner-Waldorf, Decroly, l'école démocratique, l'école en plein air, en forêt, le *Home Schooling*, le *Unschooling*, la *Slow Education*, l'éducation positive, la pédagogie institutionnelle et différentielle, etc. : la liste des écoles et des initiatives dites « alternatives » peut donner le vertige. Elles se multiplient en cette première moitié du XXI^e siècle et leur visibilité dans les espaces éducatif, public et médiatique va croissant. Si le système scolaire public détient un quasi-monopole, on ne peut ignorer la relative prolifération actuelle dans le champ hétérogène des écoles « alternatives » privées ou semi-privées, sur les plans locaux, nationaux et transnationaux. Ces écoles se situent globalement hors du système public, hormis par exemple en France où le mouvement Freinet prend pied dans l'enseignement public et où la pédagogie Montessori s'y intègre à petits pas. S'appuyant de manière plus ou moins informée sur les avancées des recherches en éducation, et tout en s'inspirant des principaux courants de l'Éducation nouvelle (RIONDET, HOFSTETTER & Go, 2018), la mouvance alternative gagne en audience – si

ce n'est en reconnaissance – et questionne de plus en plus les chercheurs et chercheuses, les enseignant·e·s, les politiques, les parents.

Les pédagogies alternatives dessinent une sorte de «nébuleuse» composée de plusieurs courants de pensée (WAGNON, 2019 et ici-même chapitre 1) dont la saisie et la compréhension nécessitent des éclaircissements interdisciplinaires, à la fois épistémologiques, scientifiques, historiques, socioculturels, politiques et pédagogiques. Au-delà des larges échos médiatiques qui présentent et vantent l'originalité et les bienfaits des courants «alternatifs» sur le développement des enfants, leur bien-être et leur créativité, il est nécessaire de mieux analyser et comprendre les origines, les diffusions, les fonctionnements et les innovations pédagogiques et institutionnelles à l'œuvre dans ces structures éducatives d'un type autre. Celles-ci proposent de penser et d'imaginer l'école autrement. Cet «autrement» peut grosso modo être énoncé soit sur un mode affirmatif (parfaitement légitime), comme dans le titre de l'ouvrage très bien documenté et autoréflexif de Le Menn (*L'école autrement. Mon tour du monde des pédagogies alternatives*, 2018), soit sur un mode plus interrogatif qui tente d'ouvrir un espace de questionnements sur les enjeux multifacettes des pédagogies alternatives, tout en apportant des réponses nuancées et non définitives. Cette deuxième modalité préside à l'origine, la conception et l'organisation du présent ouvrage collectif. Il s'agissait d'inviter une série de chercheurs et chercheuses à faire part de leurs réflexions et résultats de recherche sur la problématique épistémologiquement, théoriquement et socialement vive des pédagogies alternatives. Un échantillon parmi les meilleur·e·s spécialistes francophones a été établi. Ceux et celles-ci ont répondu très positivement à notre requête et nous pouvons donc offrir aux lecteurs et lectrices un état des lieux très substantiel. Comme toute démarche scientifique, l'esprit de synthèse ne prétend pas ici accéder à une stricte exhaustivité et il laisse ouvertes de nouvelles pistes de recherche et de développement. «*Le chemin se fait en marchant*», dit le poète Antonio Machado (1875-1939). Il poursuit : «*Tout passe et tout demeure. Mais notre affaire est de passer. De passer en traçant des chemins*». Il s'agit certes de donner des réponses informées et étayées, de poser un examen critique sur les potentialités mais aussi les obstacles aux pédagogies alternatives, voire leurs limites, mais aussi de tracer des voies de questionnement sans préjugés ni dogmatisme.

Quel tour d'horizon international peut-on alors proposer pour y voir plus clair dans cette nébuleuse d'écoles différentes teintée d'enjeux pédagogiques, institutionnels, sociaux et médiatico-politiques ? Cette

effervescence qui promeut une ère éducative nouvelle est-elle le fruit d'une génération spontanée en ce début de XXI^e siècle ou est-elle au contraire connectée à des avancées pédagogiques antérieures, au travers de continuités, d'adaptations, de transformations, d'hybridations, voire à des mouvements socioculturels plus profonds ? Dans cette tension entre tradition et modernité, quelles sont les ressemblances et les différences pédagogiques, institutionnelles et politiques entre les types d'écoles « alternatives » ? Quels sont les débats, les controverses et les ouvertures qui agitent le dialogue plus ou moins tendu et difficile entre les tenants d'une école traditionnelle garantissant le droit à l'éducation de tou-te-s les enfants et ceux d'une école annoncée comme différente ? Cette dernière visant à redéfinir, à s'inscrire en marge ou à s'affranchir résolument de la culture et des modalités de mise en œuvre de la « *forme scolaire* » (VINCENT, 1994). Quelle place pour l'hétérogénéité socio-culturelle et l'inclusion, voire la transformation sociale, au sein de ces différents courants ? En y regardant de plus près, comment ces écoles fonctionnent-elles et quelles sont leurs finalités ? Quels sont les publics auxquels elles s'adressent ? Quelles pédagogies y sont appliquées et quel(s) rapport(s) sont établis avec les données scientifiques, en particulier aujourd'hui celles issues des sciences de l'éducation, de la psychologie, des neurosciences ? Quels sont les résultats des expériences réalisées au sein de ces écoles qui mettent l'élève au centre en matière d'apprentissage de savoirs académiques, d'enseignement innovant, de coopération et de développement de compétences psychosociales, de bien-être de l'enfant, de créativité, mais aussi d'organisation et de participation dans et par la vie de l'établissement scolaire ? Ces questions – parmi bien d'autres encore – sont au cœur du présent ouvrage qui tente d'apporter des points de vue scientifiquement et pratiquement informés sur les débats en cours. Pour traiter la complexité de ces problématiques polymorphes dans une perspective ouverte à la diversité, nuancée, interdisciplinaire et interculturelle, les contributions mobilisent les apports en pédagogie, en histoire, sociologie et épistémologie de l'éducation, en psychologie cognitive et différentielle, ainsi qu'en neurosciences.

La force du collectif : cheminement

Ce livre ne vise pas à faire une présentation générale et une analyse des grandes figures et des courants de l'Éducation nouvelle (Montessori et Freinet en première ligne) et/ou de pédagogies alternatives plus récentes. Le marché éditorial est aujourd'hui assez bien fourni en ce type de

publications (p. ex. VIAUD, 2017 ; HOUDÉ, 2018 ; WAGNON, 2019). Pour couvrir les questionnements évoqués ci-dessus, les pédagogies alternatives ou différentes sont envisagées dans leur hétérogénéité tout en faisant émerger de nombreux points de convergence sur l'importance accordée aux besoins des enfants, aux pratiques innovantes d'enseignement-apprentissage et de coopération, à l'éducation positive et bienveillante, à la créativité, etc., le tout avec une posture critique. La première partie du livre (*Les pédagogies alternatives : diversité, internationalisation et perspectives critiques*) pose le décor avec un *Tour d'horizon des pédagogies alternatives* proposé par Sylvain Wagnon (chapitre 1). Il montre en quoi les pédagogies alternatives dans leur diversité galactique sont révélatrices des mutations de nos sociétés et visent une transformation radicale des systèmes éducatifs traditionnels. Dans une perspective internationale et comparée, Marie-Laure Viaud (chapitre 2) rend compte de l'intérêt de plus en plus marqué pour les pédagogies alternatives ou différentes, malgré leur positionnement encore à la marge des systèmes scolaires classiques. Elle insiste sur le rôle et l'influence des contextes socio-politiques sur l'essor et le développement de ces pédagogies. Cette mise en perspective internationale est filée par Olivier Francomme (chapitre 3) avec l'exemple de la pédagogie Freinet en Chine. L'introduction récente de cette pédagogie, qui favorise notamment la coopération et le tâtonnement expérimental, met en tension une tradition scolaire aux racines multimillénaires et une modernité pédagogique alternative, entre liberté créatrice et obéissance de l'enfant. Dans cet ouvrage, nous évitons d'opposer de manière rigide l'école publique traditionnelle et l'école privée alternative. Cette discussion critique est développée par Marie-Anne Hugon (chapitre 4) au travers d'une étude comparée entre deux structures fonctionnant dans l'enseignement public et développant des pratiques alternatives ou différentes en faveur d'une réduction des inégalités à l'école. L'attention portée à la diversité est poursuivie dans une perspective interculturelle dans le chapitre 5 par Myriam Radhouane et Abdeljalil Akkari. Ils y dévoilent les pédagogies du Sud dans leurs potentialités de transformation de la forme scolaire et d'inspiration au changement dans la manière de penser les systèmes éducatifs. La perspective critique est renforcée dans la contribution de Irène Pereira (chapitre 6) qui aborde le courant des pédagogies critiques qui se sont construites contre le néolibéralisme en éducation et pour un projet d'émancipation sociale. La première partie du livre se clôt par un contrepoint avancé par Yves Reuter (chapitre 7) : il analyse un certain paradoxe inhérent aux discours du militantisme pédagogique qui génèrent

des obstacles, des dérives et des freins desservant le développement des pédagogies alternatives elles-mêmes.

La deuxième partie du livre prolonge cet effort collectif pour décrire, penser et analyser les écoles qui fonctionnent autrement, avec des enchevêtrements productifs dans les réflexions, les références conceptuelles et les renvois à différentes pédagogies alternatives. Elle met en exergue des expérimentations pédagogiques alternatives en les analysant sous l'angle des processus d'institutionnalisation, de la coopération, de la créativité, des compétences psychosociales ou encore de la non-scolarisation. Le chapitre 8 par Bruno Robbes ouvre le chemin en abordant les origines, les fondements et l'actualité de la pédagogie institutionnelle. En s'appuyant sur les techniques Freinet et la psychothérapie institutionnelle, la pédagogie institutionnelle milite cependant pour «*la science en train de se faire*» pour analyser le milieu éducatif et en particulier le processus d'institutionnalisation permanente du milieu qui rend possible un travail collectif. Les principes et les actions de la coopération entre élèves comme alternative pédagogique, qui se distingue de la compétition et la collaboration, sont étudiés par Sylvain Connac (chapitre 9). Y sont abordés le travail en groupe, en équipe ou en atelier, l'aide, l'entraide, le tutorat, les marchés de connaissances ou les conseils coopératifs d'élèves. La créativité comme objectif, pratique ou résultat des activités pédagogiques est fréquemment évoquée comme un axe central des écoles alternatives. Le chapitre 10 (Maud Besançon, Laurine Peter et Todd Lubart) fait le point sur un cadrage théorique des travaux sur cette compétence créative en contexte scolaire et éprouve la capacité de différentes pédagogies à la développer chez les élèves. Dans la même veine, le chapitre 11 (Édouard Gentaz, Sylvie Richard et Catherine Rivier) porte sur l'évaluation des effets de la pédagogie Montessori sur le développement psychologique de l'enfant et les apprentissages scolaires. Sans généralisation abusive, Ghislain Leroy et Émilie Dubois (chapitre 12) posent la question de l'apparente liberté des enfants dans certaines classes Montessori au regard des règles et des interdits, en mettant en évidence les processus de socialisation entre volonté de liberté et conformation aux ordres et injonctions. Tout comme la liberté et la créativité, les compétences psychosociales (gestion des émotions, interactions sociales, bienveillance, empathie, etc.) sont régulièrement évoquées dans les discours et les pratiques des écoles alternatives et des pédagogies nouvelles. Rebecca Shankland et Nicolas Bressoud (chapitre 13) montrent comment ces pédagogies placent l'enfant au centre du dispositif scolaire et cherchent à l'engager dans ses apprentissages

de manière émancipatrice. Dans la perspective de la psychologie, ces attitudes et techniques centrées sur les besoins fondamentaux des élèves permettent d'accroître leur bien-être individuel et collectif. Ces voies alternatives en éducation s'expriment avec force notamment dans le nouvel élan que connaît aujourd'hui le modèle des *lab schools* initié par Dewey à l'Université de Chicago en 1896. C'est à l'historique de ce modèle qui intègre recherche, enseignement et formation ainsi qu'à sa réappropriation actuelle que s'attèle Pascale Haag dans l'avant-dernier chapitre (14). Le livre se clôt sur une analyse des enjeux du *Unschooling* par Mélissa Plavis (chapitre 15), peut-être la plus disruptive des « pédagogies » alternatives dans la mesure où les tenant-e-s de cette mouvance s'opposent radicalement à la norme scolaire en optant pour une posture contre-culturelle et écologique, se démarquant en cela de la scolarisation à la maison caractéristique du *Homeschooling* (NOZARIAN, 2017).

Alternative ou transition pédagogique ?

Les regards complémentaires et plus ou moins convergents de plusieurs spécialistes dans le présent ouvrage permettent de s'orienter dans la « nébuleuse » diffuse des pédagogies alternatives. Ils offrent des points de vue pluridisciplinaires qui entrent en résonance au sein de cette « galaxie » (ALLAM & WAGNON, 2018) qui assemble des concepts, des filiations historiques, des approches, des pratiques et des contextes institutionnels et internationaux certes diversifiés, mais qui se retrouvent globalement sur le plan des pratiques et des valeurs éducatives centrées sur l'enfant. Comme toute galaxie, celle des pédagogies alternatives a sans doute encore des zones à explorer, des trous noirs inexploités à étudier. En filant la métaphore cosmique, ce livre contribue finalement à penser et organiser l'espace des pédagogies alternatives en constellation, au sens où celles-ci sont amenées à se définir, se délimiter, à entrer en débat et à se positionner dans le champ éducatif pour gagner en compréhension et reconnaissance. Que faut-il au fond entendre dans l'idée d'alternative ? Une voie nouvelle dans la manière de concevoir et développer les systèmes éducatifs, en opposition radicale au système scolaire traditionnel rivié à sa forme scolaire et son organisation disciplinaire. Ou alors une voie alternative qui affirme sa différence, son altérité et son ouverture à d'autres pratiques pédagogiques possibles, non-strictement disciplinaires

et qui réinventent la forme scolaire dans une perspective complémentaire, dialogique et interdisciplinaire (DARBELLAY, LOUVIOT, MOODY, 2019). Cette seconde voie, plus transitoire que disruptive (DARBELLAY & MOODY, 2020), innerve largement le présent ouvrage : le ton est argumenté et nuancé, sans toutefois renoncer au potentiel créatif, bousculant et transformateur, des pédagogies alternatives. Penser l'école autrement, c'est l'envisager sous un angle différent et la transformer progressivement de l'intérieur ; imaginer une autre école possible, c'est tenter, expérimenter hors des chemins balisés, et à terme reconfigurer l'ensemble du système éducatif. Transformer de l'intérieur et imaginer les possibles, voire penser franchement l'impensable, c'est opter pour une double tactique qui ne se berce pas d'illusions. Elle évite le piège séduisant des « *miroirs aux alouettes* » (MEIRIEU, 2018) tant de l'autoritarisme disciplinaire que des pédagogies alternatives réduites au simple « *spontanisme naïf* » de l'enfant qui apprend par lui ou elle-même.

Bibliographie

- ALLAM, M.-C., et Wagnon, S. (2018). La galaxie des pédagogies alternatives, objet d'étude des sciences humaines et sociales. *Tréma*, 50.
- Darbellow, F., et MOODY, Z. (2020). L'école du futur : les pédagogies alternatives en transition. *Enjeux pédagogiques*. HEP Bejune, 27-28.
- DARBELLAY, F., LOUVIOT, M., et MOODY, Z. (dir.) (2019). *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*. Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses.
- HOUDÉ, O. (2018). *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Mardaga.
- LE MENN, E. (2018). *L'école autrement. Mon tour du monde des pédagogies alternatives*. Retz.
- MEIRIEU, Ph. (2018). *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Autrement.
- NOZARIAN, B. (2017). *Apprendre sans aller à l'école. Choisir le homeschooling*. Nathan.
- RIONDET, X., HOFSTETTER, R., et Go, H.-L. (dir.). (2018). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au xx^e siècle : Itinéraires et connexions*. PUG.

- VIAUD, M.-L. (2017). *Montessori, Freinet, Steiner... Le guide des pédagogies alternatives*. Nathan.
- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- WAGNON, S. (2019). *De Montessori à l'éducation positive : Tour d'horizon des pédagogies alternatives*. Mardaga.

PARTIE I

**LES PÉDAGOGIES
ALTERNATIVES : DIVERSITÉ,
INTERNATIONALISATION
ET PERSPECTIVES CRITIQUES**

Chapitre 1

Tour d'horizon des pédagogies alternatives

Sylvain Wagnon, Université de Montpellier

Résumé

Les pédagogies alternatives sont révélatrices des mutations de nos sociétés. Elles se composent de nombreux mouvements, écoles et expériences éducatives. Notre contribution propose un tour d'horizon de cette galaxie des pédagogies alternatives qui vise à une transformation radicale des systèmes éducatifs en place. Le paradigme de l'éducation alternative se fonde sur une aspiration à l'épanouissement de l'individu et une importance accrue des apprentissages informels afin de repenser l'actif éducatif dans sa globalité. Notre tour d'horizon nous permet de proposer une typologie des différents archipels de cette nébuleuse éducative.

Abstract

Alternative pedagogies are indicative of the changes in our societies. They are composed of many movements, schools and educational experiences. This chapter provides an overview of this galaxy of alternative pedagogies which aims at a radical transformation of the educational systems in place. The paradigm of alternative education is based on an aspiration for

individual fulfillment and an increased importance of informal learning in order to rethink educational assets as a whole. Our overview allows us to propose a typology of the different archipelagos of this educational nebula.

Introduction

L'ambition des pédagogies alternatives est d'incarner une autre voie, une autre façon d'éduquer, d'enseigner, de comprendre les apprentissages, de redéfinir les relations entre adultes et enfants, enfin de penser nos sociétés. Si elles ne laissent pas indifférent-e-s, c'est qu'elles sont révélatrices de l'évolution de nos sociétés et interrogent les systèmes d'éducation dans leur globalité. Le terme alternatif est puissant, radical et fédérateur pour des mouvements très disparates qui entendent s'opposer à un modèle dominant qui serait celui des systèmes d'éducation publics.

Les pédagogies alternatives, à l'exception notable du courant Freinet, s'épanouissent hors de l'école publique. Cela pose bien évidemment la question de leurs relations avec l'enseignement public. Néanmoins, il ne s'agit pas de deux mondes étanches, les influences réciproques existent et certaines pédagogies, comme la pédagogie Montessori, intègrent petit à petit les classes « traditionnelles ». Le nombre de ces établissements à visée alternative est encore très réduit à l'échelle des systèmes éducatifs nationaux et européens (VIAUD, 2017a). Toutefois, leur augmentation exponentielle est révélatrice des mutations de nos sociétés à l'égard de l'éducation. L'essor de ces écoles et de ces courants pédagogiques ne peut être déconnecté de l'importance de l'individualisme dans notre société. Le fait que de plus en plus de parents veulent une école différente pour leur enfant, une école qui accepte la singularité et le développement de la personnalité, est un phénomène social majeur. Ensuite, ces pédagogies alternatives prônent l'importance et parfois la primauté des apprentissages informels, elles ouvrent le débat non seulement sur le plan scolaire *stricto sensu*, mais encore sur celui de l'éducation, au sens large.

Comment se compose cette galaxie des pédagogies alternatives ? Comment définir ce qui unit et ce qui différencie chaque courant de pensée qui compose cette nébuleuse ? Ces questions méritent toute notre attention puisque les pédagogies alternatives ne sont pas un bloc uni, mais bien une multitude, avec leurs spécificités, leurs différences historiques,

idéologiques, pratiques. Car quel point commun entre une école Montessori, la pédagogie Freinet, les écoles démocratiques ou l'instruction à domicile ? Pourtant toutes revendiquent le terme d'alternative et les recherches sur les différents mouvements utilisent ce terme (LESCOUARCH et VERGNON, 2018 ; REUTER, 2018 ; VIAUD et HUGON, 2015). Ces expériences éducatives proposent une autre vision de notre société avec des rapports humains plus bienveillants, plus confiants et une recherche du bien-être et du bonheur des enfants. Nous mettons donc immédiatement dans cette analyse de côté les écoles dites « traditionnalistes », le plus souvent religieuses, qui estiment être des alternatives dans une volonté de retrouver une école d'autrefois, se dressant contre un enseignement jugé perverti par les valeurs et les pratiques de nos sociétés. Cette vision passéiste et idéalisée de l'histoire scolaire ne peut entrer dans la logique même des pédagogies alternatives qui tentent de transformer le système éducatif dit classique.

Il y a dans le terme d'alternatif une revendication forte d'une autre société. Il est clair que le terme est devenu un fourre-tout médiatisé où sont assimilés des groupes qui prônent ouvertement un entre-soi social et des pédagogies réellement émancipatrices. Mais tous ces mouvements parfois antinomiques du point de vue politique visent à une transformation sociale. Toutes ces notions : alternatif, bienveillance, bien-être, bonheur, positivité, indissociables des pédagogies alternatives, sont devenues des termes attrape-tout, utilisés à tout bout de champ, sans que jamais ils ne soient réellement définis.

L'analyse d'une galaxie émergente et d'un courant éducatif pluriel est une gageure. Nous voudrions, dans ce premier chapitre, proposer un essai de réflexion sur une possible typologie de ces courants. La complexité de l'analyse globale que nous avons entreprise depuis plusieurs années (WAGNON 2018, 2019, 2020) vient de la pluralité de ces mouvements ainsi que de leur caractère très actuel et très mouvant. Analyser à partir de ce qui les unit, mais aussi prendre en compte leurs différences nous permettra d'établir ce tour d'horizon préliminaire.

Nous proposerons donc ici une réflexion sur le paradigme de l'éducation alternative que partagent tous ces mouvements. Autour des aspirations de l'individu, d'une éducation positive et bienveillante, ainsi que de l'importance des apprentissages informels, ces mouvements prônent une refonte de l'acte éducatif. Dans une seconde partie, nous précisons les différents archipels qui composent cette galaxie des pédagogies alternatives.

1. Le paradigme de l'éducation alternative

Le terme d'alternative est fédérateur dans cette volonté d'incarner une autre façon de penser l'éducation et de créer de nouvelles relations éducatives. Nous proposons donc d'analyser, dans un premier temps, quelques principes fédérateurs pour éclairer les enjeux de cette éducation alternative prônée par les différents mouvements de cette nébuleuse. Partir des éléments fédérateurs ce n'est pas omettre les conflits, les oppositions entre des mouvements disparates aux histoires différentes, mais comprendre les logiques des différents mouvements réformateurs de l'Éducation nouvelle depuis le début du xx^e siècle jusqu'aux expériences éducatives alternatives plus récentes. Nous prendrons ici quatre axes pour définir les convergences de cette galaxie des pédagogies alternatives : l'aspiration à l'épanouissement de l'individu, la définition d'une éducation positive et bienveillante, l'importance des apprentissages informels et une nouvelle façon de concevoir l'acte éducatif.

1.1 L'aspiration à l'épanouissement de l'individu

Si les pédagogies alternatives ne représentent qu'une faible frange du paysage éducatif, elles sont révélatrices du fait que de plus en plus de parents veulent une éducation fondée sur l'épanouissement et le développement personnel de leurs enfants (PINSOLLE, 2017). L'essor du concept pluriel de développement personnel indique une volonté de prendre de plus en plus en compte les différentes facettes d'une individualité en éducation, même si la notion générique de développement personnel n'est pas l'apanage des pédagogies alternatives (LACROIX, 1996, 2013). C'est un élément qui est pris en compte par les institutions scolaires afin d'améliorer le climat scolaire (DEBARBIEUX et al., 2012) et comme facteur de la réussite scolaire (JELLAB et MARSOLLIER, 2018).

Pour les pédagogies alternatives, la question reste celle des usages et des intentions éducatives et politiques du développement personnel à travers les notions de bien-être et de bonheur (BRUGÈRE, 2011). Ces concepts sont présents depuis longtemps en éducation (GAVARINI, 2001). Déjà pour les pédagogues d'Éducation nouvelle, l'acquisition des savoirs n'est pas une fin en soi. Il s'agit de former des personnalités épanouies en développant l'estime de soi, la créativité et la personnalité de chacun-e par l'intérêt, la

motivation et le plaisir d'apprendre dans un climat serein. À ces qualités individuelles devaient se conjuguer des apprentissages à la solidarité, à l'entraide et à la responsabilité pour penser et agir librement.

Les conceptions et les usages du développement personnel dans les pédagogies d'Éducation nouvelle et les pédagogies alternatives peuvent être différents. Cependant, chaque courant tente de résoudre la tension des apprentissages scolaires en respectant le statut spécifique de l'enfant et en définissant l'enfant comme un être singulier et social. Pour les pédagogies alternatives, la question du bien-être est ensuite liée à l'importance des recherches et des arguments issus des sciences cognitives dans l'éducation. La sociologie et la psychologie avaient accompagné l'émergence de l'Éducation nouvelle au tournant du xx^e siècle. Désormais, les pédagogies alternatives du XXI^e siècle entendent légitimer leurs conceptions éducatives par le renouvellement des connaissances sur le mécanisme du cerveau ou la psychologie positive (SHANKLAND, 2014).

1.2 Une éducation positive et bienveillante

C'est un nouveau regard sur l'enfant, une considération réelle de sa singularité qui est proposée par une éducation positive et bienveillante. Des notions complexes mais qui peuvent ici être assimilées à la volonté de développer l'estime de soi et le respect des autres par une confiance dans l'enfant (JELLAB et MARSOLLIER, 2018). Cette éducation bienveillante se fonde sur le développement de l'intérêt chez l'enfant et la prise en compte de ses besoins. La création de l'intérêt chez l'enfant était déjà un des questionnements majeurs des pédagogues de l'Éducation nouvelle. La critique faite à l'enseignement classique, hier comme aujourd'hui, est qu'il organise le temps et l'espace par des programmes, des disciplines scolaires segmentées et cloisonnées, des leçons, des devoirs, des exercices qui ne prennent pas assez en compte les besoins et le rythme de l'enfant. Ce regard sur l'enfant pris dans sa globalité implique une nouvelle définition de l'éducation. Les pédagogues d'Éducation nouvelle avaient déjà parlé d'éducation intégrale, c'est-à-dire qui prend en compte l'intellect, mais aussi le corps, le mental et donc les émotions de l'enfant (SERINA-KARSKY, 2018).

Cette nouvelle relation pédagogique n'est possible qu'avec une cohérence à l'égard des relations éducatives familiales. Les parents sont

très présent-e-s, à tous les niveaux au sein des écoles alternatives. Il y a l'idée pour beaucoup de parents de repenser leurs rôles dans l'éducation de leurs enfants et pour certains courants alternatifs comme les écoles démocratiques, de remettre en cause ce qu'ils nomment la « *domination adulte* » (BONNARDEL, 2015). Une éducation positive, construite sur le respect de l'enfant, lutte contre toute forme d'éducation répressive visant à soumettre les enfants par la violence et le harcèlement physique et moral. Les militant-e-s des pédagogies alternatives actuelles se réfèrent par exemple à la psychanalyste Alice Miller (1923-2010) qui analysa les maltraitances faites aux enfants et leurs conséquences. Dans son ouvrage *C'est pour ton bien*, elle développe la notion de lutte contre la « *pédagogie noire* » (MILLER, 1985), nom choisi pour cette forme d'éducation répressive visant à soumettre les enfants par la violence et le harcèlement physique et moral. Celle-ci est analysée comme un moyen de maintenir la hiérarchie arbitraire entre adulte et enfant et de maintenir les parents consciemment ou non dans des conflits intérieurs.

La parentalité positive est une des facettes de l'éducation positive. Elle entend apporter des relations apaisées et altruistes entre parents et enfants. Pour les parents, cette approche nécessite une redéfinition de leurs propres critères d'éducation, souvent en décalage ou en contradiction avec leur propre éducation familiale. Cette parentalité positive, lorsque mal comprise ou mal expliquée, aboutit pour les parents à une culpabilité, une recherche sans fin de perfection et finalement à une frustration de leur rôle de parent, qui impacte fortement leurs relations familiales (GOPNIK, 2017). Elle conduit même à ce que certain-e-s chercheur-se-s nomment l'hypercentralité (HUMBEEK, 2017 ; BEN SOUSSAN, 2018).

Peut-on parler d'une pédagogie des bons sentiments ? Ces aspirations au bien-être, au bonheur, à une éducation positive ne sont-elles pas une illusion ? Les pédagogies alternatives ne se fondent-elles pas sur une vision idéale de l'éducation ? Certains courants d'éducation alternative, comme celui des écoles démocratiques, n'hésitent pas à penser à une éducation sans enseignant-e-s ni même sans apprentissages structurés au nom de la liberté et de l'épanouissement des enfants. Comment percevoir la convergence des notions de positivité, bienveillance, bien-être et bonheur en éducation au-delà des bons sentiments ? Ces questions doivent être posées pour éviter que cette aspiration au bien-être et au bonheur ne soit qu'un simple affichage de rapports plus harmonieux pour étouffer les conflits et d'éventuels débats. La bienveillance, corollaire de l'éducation positive, se veut une réponse à ces questionnements et s'est imposée dans

l'enseignement, mais aussi dans la relation entre parents et enfant. La bienveillance éducative est avant tout une volonté de respect de l'autre, d'écoute de l'enfant. Elle illustre l'évolution des modèles d'éducation qui respectent plus l'enfant et ses émotions en s'appuyant sur l'empathie.

1.3 L'importance des apprentissages informels

La primauté des apprentissages informels sur les apprentissages scolaires est peut-être l'un des principes fédérateurs le mieux partagé par tous les courants alternatifs. C'est une vision de l'éducation qui prend en compte de nombreux éléments induits et souvent hors scolaires au nom même d'une éducation intégrale (SCHUGURENSKY, 2007). Pour certains groupes, en se fondant sur la seule motivation de l'enfant et en ne prévoyant pas de moyens spécifiques pour le guider et l'accompagner, c'est l'idée même de pédagogie qui est remise en cause (PLAVIS, 2017).

Le courant des écoles démocratiques (EUDEC) et les associations de soutien à l'instruction à domicile, qui ne représentent en France encore que quelques milliers de familles, soulignent l'importance des familles dans les apprentissages et la primauté de ces apprentissages informels dans le développement des enfants. Elles proposent une conception de l'éducation qui réduit l'intervention pédagogique de l'adulte ou de l'enseignant-e. Peter Gray, référence des milieux d'instruction à domicile et des écoles démocratiques Sudbury, développe même l'idée du caractère néfaste des apprentissages scolaires jugés formels et asservissants (GRAY, 2016). Les pédagogies alternatives du XXI^e siècle sont en rupture avec les pédagogies nouvelles sur cette question. En effet, les courants Montessori, Decroly, Steiner-Waldorf ou Freinet, ont pensé une démarche consciente de l'apprenant-e et récusent la spontanéité des enfants dans les apprentissages. Les pédagogies alternatives, au nom même de la confiance en l'enfant, mettent en avant cette soif d'apprendre et la nécessité de laisser libre cours à ses désirs d'apprendre et de connaître.

Ce paradigme est une remise en cause radicale de l'idée même d'apprentissage. Dans son ouvrage *Apprendre sans aller à l'école*, Nozarian (2017) explique qu'avec l'école, l'instruction ne peut être que coercitive et violente en développant le mal-être de l'enfant. Les familles qui pratiquent l'instruction à domicile invoquent donc cette nécessité du rôle des familles en éducation sans l'intermédiaire d'une institution scolaire et d'un corps d'enseignant-e-s.

Les écoles démocratiques refusent quant à elles les cours et l'organisation de l'école au nom de la confiance et du libre choix des enfants. Ces derniers se trouvent tributaires et responsables de leur propre emploi du temps. Certes, les activités dans ces écoles sont proposées par des adultes et ils sont là pour guider et accompagner les enfants et adolescent-e-s, mais ce sont les enfants qui, en fin de compte, choisissent une activité plutôt qu'une autre. En prônant une vision «*horizontale*», comme l'écrit Farhangi (2018) de l'école dynamique de Paris, l'objectif est de lutter contre «*une domination adulte*» au profit d'un essor de la liberté de l'enfant qui lui permettra de s'épanouir (FARHANGI, 2018).

Il y a donc dans ces écoles l'idée d'un refus de toute pédagogie. Cette «*apédagogie*» étant une renonciation de toute intention pédagogique et de progressivité des apprentissages au nom de la liberté de l'enfant (PLAVIS, 2017). Il s'agit d'un refus de la transmission d'un-e adulte vers un-e enfant et d'une remise en cause de la relation pédagogique.

1.4 Repenser l'acte éducatif

Le paradigme d'une éducation horizontale permet aux écoles Sudbury de se poser en hérauts de la liberté totale de l'enfant au nom même de cette horizontalité (HOLT, 2014). Cette absence d'intervention pédagogique se base sur un postulat «*naturel*» en estimant que l'enfant possède en lui, en elle, les outils de son éducation. C'est cette logique empreinte d'une confiance absolue dans l'enfant, mais aussi d'une vision instinctive de l'enfant à l'égard des apprentissages, qui se retrouve dans les écoles démocratiques européennes. Meirieu (2018) conteste la perspective de cette éducation horizontale. Il définit ces militant-e-s comme des «*hyperpédagos*» qui possèdent une vision qu'il juge idéalisée de l'enfant et des apprentissages «*naturels*» (MEIRIEU, 2018).

Il existe sur cette question qui touche à l'acte éducatif en tant que tel de fortes différences entre les pédagogies d'Éducation nouvelle de type Montessori, Freinet, Decroly, et les nouvelles formes d'éducation alternative prônées par les écoles démocratiques et une partie des familles qui pratiquent l'instruction à domicile. En effet, pour les pédagogies nouvelles, l'enseignant-e est présent-e à toutes les étapes des apprentissages, alors même que les écoles démocratiques tendent à réduire le plus possible le rôle de l'adulte. Néanmoins, toutes ces pédagogies

nouvelles et alternatives proposent une autre vision de l'enseignant-e que celle du transmetteur-trice exclusif-ve des savoirs et des compétences.

Comment définir le rôle de l'enseignant-e dans cette nouvelle configuration ? Tout d'abord, l'enseignant-e est défini-e par les pédagogies nouvelles et alternatives comme un être « global », un être humain avec des opinions, des intérêts et des passions personnels qui peuvent se partager avec le groupe. Il s'agit de prendre en compte la joie et le plaisir comme des vecteurs d'apprentissages. Ainsi, des activités scolaires peuvent également être développées à partir d'intérêts venant des enseignant-e-s, de passions qu'ils ou elles souhaitent faire vivre et partager afin que certain-e-s enfants s'en emparent. Il est important dans ces pédagogies de montrer aux enfants des adultes qui ne se cantonnent pas à un rôle ou à une posture, mais qui se passionnent pour divers domaines. Ensuite, l'enseignant-e est un-e éducateur-trice. L'adulte présent-e dans la plupart des moments de la journée ne peut donc pas se positionner uniquement en lien avec sa fonction d'enseignant-e : il ou elle est aussi un-e adulte qui aide les enfants à grandir.

En outre, l'enseignant-e se doit d'être un-e « éveilleur-euse » et non pas un-e simple transmetteur-trice de savoirs face à des élèves récepteur-trice-s passif-ve-s : l'enseignant-e est celui ou celle qui stimule la curiosité et les intérêts des enfants. Il ou elle multiplie les moments d'observation de l'enfant pour le ou la connaître, le ou la reconnaître dans sa personnalité et en même temps faire de la classe une vraie communauté enfantine.

2. Une pluralité de mouvements

Il est toujours complexe et illusoire de délimiter les contours d'un courant émergent et pluriel. Néanmoins, à partir des quelques principes fédérateurs que nous avons énoncés, plusieurs ensembles se dessinent au sein de cette galaxie des pédagogies alternatives. Dans une étude antérieure, nous avons cartographié les liens et les interdépendances entre les différents groupes. Nous parlons d'archipels, car chaque groupe possède des interactions avec des associations, des censeur-es, des acteur-trice-s éducatif-ve-s, politiques et économiques qui dessinent cette galaxie (ANDRÉ et WAGNON, 2018). Nous voudrions ici esquisser une description des principaux archipels, puis la question des intentions éducatives qui restent le point crucial de leur possible pérennité.

2.1 Héritières et héritiers de l'Éducation nouvelle

Le premier archipel est celui des courants historiques de l'Éducation nouvelle (Decroly, Montessori, Steiner-Waldorf ou Freinet), apparus au début du xx^e siècle et toujours présents aujourd'hui dans les paysages éducatifs européens privé et public pour la pédagogie Freinet notamment (GUTIERREZ, 2011 ; HAMELINE et al., 1995 ; OHAYON et al., 2004). Les idéaux de mixité sociale et de transformation de l'éducation restent des points d'ancrage forts dans la mouvance Freinet et dans une moindre mesure Decroly, alors que les courants Steiner-Waldorf et Montessori mobilisent avant tout le développement de la personnalité et une visée spirituelle implicite chez Montessori et explicite chez Steiner.

Ce premier archipel n'est aucunement un « front » commun. Au contraire, leurs histoires et divergences internes créent des « esprits de chapelle » qui sont des obstacles à des collaborations et des échanges constructifs. Cette tendance n'est pas immuable et des tentatives de regroupement, d'échange et de partage se font jour. L'affirmation d'une alternative passe par un travail long et ardu de construction de passerelles pour mettre en avant ce qui les rassemble plus que ce qui les divise.

Malgré de nombreuses différences, plusieurs conceptions communes réunissent ces mouvements : autonomie de l'enfant, prise en compte de ses besoins et de ses intérêts, nouvelle relation entre l'enseignant-e et l'enseigné-e fondée sur la confiance, volonté de développer l'égalité garçon-fille, la coopération et l'entraide. Ces pédagogies ont émergé dans des contextes géographiques et politiques différents, en opposition au système d'enseignement traditionnel. Elles se sont structurées en pédagogies identifiables, possédant des principes-directeurs, des activités et des pratiques spécifiques (KOLLY, 2018 ; REUTER, 2007 ; WAGNON, 2013). Grâce à leurs expériences pédagogiques, parfois vieilles de plus d'un siècle, elles perpétuent en les réactualisant leurs principes fondamentaux. Ces courants structurés possèdent des écoles sur l'ensemble des continents et peuvent se poser en alternative réelle.

2.2 « Nouvelles » pédagogies alternatives

Le second archipel est constitué des pédagogies émergentes du début du xxi^e siècle, comme le courant des écoles démocratiques. Ce mouvement

fondé par Daniel et Hanna Greenberg est présent aux États-Unis depuis la seconde moitié du ^{xx}e siècle et en Europe à partir du ^{xxi}e siècle avec le mouvement EUDEC (European Democratic Education Community). Tout en étant une forme scolaire très ancienne – antérieure à l’école – l’instruction à domicile se situe dans cette mouvance avec l’apparition depuis les années 1970 d’associations de soutien aux parents désireux et désireuses de tenter cette expérience, qui reste radicale, de refus de l’école (WAGNON, 2020). La porosité entre les écoles démocratiques et l’instruction à domicile est réelle, les écoles démocratiques étant des interfaces entre la structure scolaire et le regroupement de parents pratiquant l’éducation à domicile. Ces pédagogies alternatives, en prônant une lutte contre la domination adulte par l’instauration d’une éducation horizontale, s’opposent directement à l’idée d’école et même de pédagogie.

Dans ce second archipel, on repère également un courant néo-montessorien. Ce dernier, grâce à des centres de formation agréés par l’AMI (association Montessori internationale), permet à des enseignants de poursuivre et de transmettre le plus fidèlement possible la pédagogie de Maria Montessori. Par ailleurs, des mouvements pédagogiques, comme celui de Reggio, s’inspirent des principes fédérateurs de cette pédagogie, tout en proposant des activités spécifiques notamment d’éveil corporel. L’expérience médiatisée de Céline Alvarez est à cet égard un exemple d’une prise de distance progressive à l’égard des pratiques de Maria Montessori (ALVAREZ, 2019). La pédagogue française, tout en rappelant que la pédagogie Montessori est bien le point de départ de ses travaux, juge que certaines activités et jeux ne laissent pas assez place à la spontanéité des enfants.

Cet archipel regroupe donc un ensemble d’expériences pédagogiques, d’associations et d’acteurs et actrices qui soutiennent la primauté du rôle des parents et des apprentissages informels et autonomes. Les neurosciences sont perçues comme une assise scientifique tangible et le développement personnel comme un idéal et une finalité éducative et humaine. Ces nouvelles pédagogies alternatives du ^{xxi}e siècle, tout en reprenant une partie du corpus de la psychologie de l’enfant, légitiment leurs pratiques par les avancées des sciences cognitives et en particulier des neurosciences (HOUDÉ, 2018).

Si la progression de ces expériences éducatives reste quantitativement négligeable, elles sont médiatiquement très offensives. Ces groupes émergents, en prônant une volonté de transformation de l’enseignement

«classique» et une redéfinition de l'éducation, répondent à une aspiration grandissante de certaines franges des populations occidentales.

2.3 Butinage et hybridation pédagogique

Le «butinage» pédagogique est peut-être une des caractéristiques de ces nouvelles pédagogies alternatives qui, même si elles entendent bien s'appuyer sur des références comme la pédagogie Montessori ou Steiner-Waldorf, ne veulent pas s'enfermer dans une pédagogie spécifique. Certaines écoles n'hésitent pas à parler d'«hybridation pédagogique».

C'est une différence significative avec les pédagogies d'Éducation nouvelle du début du xx^e siècle. La force des pédagogies d'Éducation nouvelle, Freinet, Montessori et Decroly, réside en particulier dans l'interaction de leurs principes et de leurs pratiques : cloisonnées ou segmentées, les pratiques rendraient totalement inopérants les principes directeurs des pédagogies. Qu'en est-il alors des nouvelles pédagogies alternatives qui revendiquent le fait de faire des choix, de prendre des activités et des thématiques dans les différentes pédagogies ? Une sorte de «butinage» des activités et pratiques, assumé et revendiqué au nom même d'un refus d'être enfermé dans une norme.

La question de la pérennité des structures et de leur essaimage se trouve donc dans une affirmation nécessaire des intentions, des modalités, des pratiques proposées par ce courant pluriel mais aussi de leurs finalités affichées. Cette hybridation ou butinage pédagogique est révélateur d'un conflit et d'une rivalité pour capter le terme d'alternative par les différents mouvements. En apparaissant pour le grand public, et donc pour les parents potentiellement intéressé·e·s, comme des «alternatives» au système en place, les nouveaux mouvements issus des théories du développement personnel tentent, tout en s'y référant, de «ringardiser» les pédagogies d'Éducation nouvelle en les cantonnant à une histoire datée. Toutefois, les deux archipels se retrouvent dans leurs ambitions de révolutionner l'éducation, de penser de nouvelles relations pédagogiques, de fonder l'éducation sur l'enfant dans sa globalité, en prenant en compte ses besoins, ses intérêts et toutes ses dimensions : physique, sociale, intellectuelle et émotionnelle. L'accent est mis sur la liberté, l'autonomie, la responsabilité mais aussi la confiance, la coopération. Autant de notions et de valeurs qui rassemblent tous ces mouvements.

Les établissements éducatifs émergeant parfois de simples expériences éphémères doivent se pérenniser: affirmer leurs idées et la réalité pédagogique de leurs activités sont des défis importants pour eux. L'enjeu est différent pour les courants issus de l'Éducation nouvelle. Ces derniers doivent se renouveler et s'adapter à un contexte différent tout en conservant leurs principes fédérateurs. Le courant néo-montessorien, grâce à une structuration pédagogique affirmée et un maillage d'écoles, semble actuellement le plus à même d'incarner une alternative. La majorité des écoles privées qui se créent en Europe sont d'ailleurs des écoles d'inspiration Montessori (VIAUD, 2017b).

La question des finalités de ces pédagogies apparaît au cœur de la possible évolution de cette galaxie. En effet, le système éducatif public, et notamment français, assume encore souvent un idéal de transmission d'une culture commune, d'un « creuset » commun. Actuellement, les pédagogies alternatives, telles que nous les avons définies, mettent à mal cette finalité. Elles semblent même dans une autre approche sociétale: celle de l'accomplissement de la personnalité avant toute chose. Le défi majeur pour l'institution scolaire, comme pour les pédagogies alternatives, n'est-il pas de faire cohabiter un idéal d'épanouissement de la personnalité, à partir des besoins et des intérêts des enfants, sans pour autant oublier l'idéal de mixité sociale, de bien commun et d'émancipation collective ?

Conclusion : la question de l'affirmation des finalités éducatives et politiques

La compréhension des pédagogies alternatives est au cœur des réflexions sur l'école, l'éducation et l'avenir de notre société. Cet essor se situe dans un contexte particulier où le regard envers l'institution scolaire publique est de plus en plus critique. La perception d'un enseignement « traditionnel » ou classique en inadéquation avec l'évolution de la société et le rythme de l'enfant est véhiculée à tous niveaux par de plus en plus d'acteurs et d'actrices de l'éducation. Cette question est au cœur de la compréhension et de l'avenir des pédagogies alternatives.

Derrière les motivations de respect, de liberté et de développement personnel, ne peut-on pas percevoir une opposition à l'école comme système d'éducation institutionnel ? N'y a-t-il pas aussi une défiance à

l'égard des valeurs de l'école publique, de cette volonté de créer un creuset commun, un socle commun qui place l'égalité des chances, la socialisation, au cœur des processus d'apprentissage, voire un refus théorique de la mixité sociale? En tout état de cause, l'importance donnée aux familles, et pour certains courants, la primauté du rôle des parents sur l'institution scolaire pose la question des liens entre l'école publique ou officielle et les pédagogies alternatives. Cette question est d'autant plus saillante qu'actuellement la plupart de ces courants appartiennent en Europe au secteur privé.

Ensuite, l'étude des pédagogies alternatives n'est pas seulement celle de pratiques et de techniques, c'est aussi une étude très politique des finalités éducatives. Comme l'a précisé Meirieu (2020), une école préfigure toujours un projet de société. À la question «quelle éducation voulons-nous?» est toujours liée celle de «quelle société voulons-nous?». Le choix d'une autre éducation n'est-il pas celui d'une autre société? Ces interrogations illustrent clairement l'actualité et l'importance des pédagogies alternatives pour l'avenir de tout le système éducatif et celui de nos sociétés. Les pédagogies alternatives apparaissent dans cette problématique non pas comme un simple effet de mode et un mouvement marginal, mais bien comme une tendance lourde de notre société, laquelle aspirerait à se penser autrement.

Bibliographie

- ALLAM, M.-C., et WAGNON S. (2018). La galaxie des pédagogies alternatives, objet d'étude des sciences humaines et sociales. *Trema*, 50. <http://journals.openedition.org/trema/4159>
- ALVAREZ, C. (2019). *Une année pour tout changer*. Les Arènes.
- ANDRÉ, H., et WAGNON, S. (2018). Galaxie des pédagogies alternatives en France. *Trema*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4363>.
- BEN SOUSSAN, P. (2018). *De l'art d'élever des enfants (im)parfaits*. Éres.
- BONNARDEL, Y. (2015). *La Domination adulte. L'oppression des mineurs*. Myriadis.
- BRUGÈRE, F. (2011). *L'éthique du care*. Presses Universitaires de France.
- DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R. A., BENBENISHTY, R., BISSON-VAIVRE, C., COHEN, J., GIORDAN, A., HUGONNIER, B., NEULAT, N.,

- ORTEGA RUIZ, R., SALTET, J., VELTCHEFF, C., et VRAND, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/fileadmin/Stockage2/selections_thematiques/climat-scolaire_Rapport2012.pdf
- FARHANGI, R. (2018). *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*. Actes Sud.
- GAVARINI, L. (2001). *La passion de l'enfant : Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXI^e siècle*. Denoël.
- GOPNIK, A. (2017). *Anti-manuel d'éducation, l'enfance révélée par les sciences*. Éditions Le Pommier.
- GRAY, P. (2016). *Libre pour apprendre*. Actes Sud.
- GUTIERREZ, L. (2011). L'Éducation nouvelle: histoire d'une réalité militante. *Recherches et Éducatons*, 4, 9-12.
- HAMELINE, D., HELMCHEN, J., et OELKERS, J. (1995). *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire : actes du Colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. « L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique »*. Peter Lang.
- HOLT, J. C. (2014). *Les apprentissages autonomes : Comment les enfants s'instruisent sans enseignement*. Éditions l'Instant Présent.
- HOUDÉ, O. (2018). *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Mardaga.
- HUMBEECK, B. (2017). *Et si nous laissons nos enfants respirer ? Comprendre l'hyperparentalité pour mieux l'appivoiser*. Odile Jacob.
- JELLAB, A., et MARSOLIER, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école : plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Éditions Berger Levrault.
- KOLLY, B. (2018). *Montessori, l'esprit et la lettre : Transformer ses pratiques de classe à la lumière de la pédagogie Montessori*. Hachette Éducation.
- LACROIX, M. (1996). *L'Idéologie du New Age : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Flammarion.
- LACROIX, M. (2013). *Philosophie de la réalisation personnelle : Se construire dans la liberté*. Robert Laffont.

- LESCOUARCH, L., et VERGNON, M. (2018). Innover en éducation : enjeux et tensions. *Actes du colloque Caen 2018. Innovation : l'approche des pédagogies et structures alternatives*. 5-11.
- MEIRIEU, P. (2018). *La Riposte, Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*. Éditions Autrement.
- MEIRIEU, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Éditions Autrement.
- MILLER, A. (1985). *C'est pour ton bien : Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Aubier.
- NOZARIAN, B. (2017). *Apprendre sans aller à l'école : choisir le Homeschooling*. Nathan.
- OHAYON, A., OTTAVI, D., et SAVOYE, A. (dir.) (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Peter Lang.
- PINSOLLE, J. (2017). *Une question d'autorité ? Les pratiques d'éducation familiale*. Presses universitaires de France.
- PLAVIS, M. (2017). *Apprendre par soi-même, avec les autres, dans le monde. L'expérience du unschooling*. Myriais.
- REUTER, Y. (2018). Transformer l'école à partir des pédagogies et des pratiques alternatives ? *Actes du colloque Caen 2018. Innovation : l'approche des pédagogies et structures alternatives*. 31-36.
- REUTER, Y. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.
- SCHUGURENSKY, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- SERINA-KARSKY, F. (2018). *Le bien-être scolaire : des clés pour demain*. L'Harmattan.
- SHANKLAND, R. (2014). *La psychologie positive*. Dunod.
- VIAUD, M.-L., et HUGON, M.-A. (dir.) (2015). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Artois Presses Université.
- VIAUD, M.-L. (2017a). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, 10, 119-148.

- VIAUD, M.-L. (2017b). Les écoles Montessori dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 51-62.
- WAGNON, S. (2013). *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle: 1871-1932*. Peter Lang.
- WAGNON, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui: essai de cartographie et de définition, *Trema*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4174>
- WAGNON, S. (2019). *De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des pédagogies alternatives*. Mardaga.
- WAGNON, S. (2020). *Les pédagogies alternatives, mieux les comprendre pour en retirer le meilleur*. Hatier.

Chapitre 2

Des écoles différentes ? Perspectives internationales

Marie-Laure Viaud, Université Lille Nord-de-France

Résumé

Les écoles et les pédagogies alternatives, bien que toujours minoritaires et à la marge des systèmes scolaires, suscitent un intérêt de plus en plus marqué depuis les années 2000, et ce sur les cinq continents. L'analyse comparée de la situation socio-politique et pédagogique des écoles alternatives dans dix pays contrastés montre que l'influence du contexte socio-politique sur l'essor de ces pédagogies est essentielle et permet de proposer une typologie des pratiques pédagogiques effectives.

Abstract

Alternative schools and pedagogies, although still in the minority and on the fringes of school systems, have increased interest since the 2000s, on all five continents. The comparative analysis of the socio-political and pedagogical situation of alternative schools in ten contrasting countries shows that the influence of the socio-political context on the development of these pedagogies is essential, and proposes a typology of effective pedagogical practices.

Introduction

Depuis la création, en 1921, de la *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle*, la plupart des grands courants pédagogiques de l'Éducation nouvelle ont donné lieu à la création d'écoles sur tous les continents. Leur succès a même été souvent plus important à l'étranger que dans leur pays d'origine : on compte ainsi 150 écoles Montessori en Italie (SOLA, 2017), mais plus de 20 000 dans le monde (VERDIANI, 2012, p. 30). 300 000 enseignant-e-s dans le monde se réclament de la pédagogie Freinet, répartis sur 55 pays¹. Quant au mouvement Steiner-Waldorf, il compte près de 3 000 écoles et jardins d'enfants dans 60 pays².

Des mouvements pédagogiques plus récents se sont eux aussi étendus sur les cinq continents, comme le montre l'exemple des écoles démocratiques qui ont vu le jour aux États-Unis dans les années 1970 et qui se répartissent aujourd'hui dans plus de 30 pays³. Il en est de même des écoles Jenaplan, Reggio ou de « la pédagogie par la nature », pour ne citer que quelques exemples. Ces écoles et ces pédagogies sont toujours restées minoritaires et à la marge des systèmes scolaires. Pourtant, depuis le début des années 2000, elles suscitent un intérêt de plus en plus marqué qui a conduit à de multiples créations d'écoles de par le monde. Ce développement peut être expliqué par au moins trois séries de facteurs (VIAUD, 2017b et 2017c).

Premièrement, les familles et les enseignant-e-s sont davantage à la recherche de pratiques d'enseignement qui favorisent le bien-être et le plaisir d'apprendre. Dans les pays industrialisés, le développement, depuis une dizaine d'années, d'un mouvement en faveur d'une éducation plus respectueuse des besoins des enfants, la « parentalité bienveillante », a conduit davantage de parents à rechercher des écoles plus attentives à l'épanouissement de leurs enfants. On peut également prendre comme indicateur le nombre de pays ayant interdit toute forme de punition

¹ FRANCOMME, O. *La création d'écoles alternatives en Chine*, intervention lors de la troisième journée de recherche sur les écoles et pédagogies différentes, 19 mai 2014, Université d'Arras. Par ailleurs, en 2005, selon *Le Monde*, la Fédération internationale des mouvements de l'école moderne (Fimem) fait notamment état de 650 enseignant-e-s adhérent-e-s en Allemagne, 200 en Belgique, 350 en Espagne, 700 en Italie, 1 000 au Portugal et 350 au Brésil. http://www.lemonde.fr/societe/article/2005/08/20/les-enseignants-freinet-extraterrestres-de-la-pedagogie_681443_3224.html

² Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide, juin 2016.

³ Comptage des écoles inscrites sur la carte interactive du site <http://www.idenetwork.org/>, 24 octobre 2020.

corporelle, aussi bien à l'école que dans la sphère familiale. En 2000, 11 pays avaient établi une telle législation et il s'agissait uniquement de pays européens. En 2012, ils étaient 34. En 2020, on compte 60 pays « abolitionnistes »⁴ et le mouvement s'étend désormais autant dans les pays du « Nord » que du « Sud ». Cela montre qu'un début de transformation des mentalités en matière éducative est à l'œuvre, même si l'on sait que c'est seulement à la deuxième génération, lorsque les jeunes éduqué-e-s eux et elles-mêmes dans une société refusant la violence éducative deviennent parents, que l'on constate un changement des pratiques (BUSSMANN, ERTHAL et SCHROTH, 2012) et que ces enfants, devenu-e-s eux et elles-mêmes parents, pourraient alors être enclin-e-s à rechercher un modèle d'école plus attentive aux besoins des élèves.

Deuxièmement, l'accentuation du consumérisme scolaire et la défiance croissante à l'égard de l'École, chez les élites comme dans les milieux populaires (PONS et ROBINE, 2013) conduisent un nombre croissant de familles à rechercher activement un établissement scolaire jugé « meilleur » que le tout-venant. L'outil *Google Trend* permet de connaître les pays du monde où le terme « Montessori » a été le plus recherché sur le moteur de recherche éponyme. Entre 2012 et 2017, les sept premiers de la liste étaient le Népal, le Sri Lanka, le Ghana, les Philippines, le Pakistan, l'Irlande et Singapour⁵. Cela montre que ce n'est pas uniquement dans les pays industrialisés que l'intérêt pour une autre pédagogie est le plus important. Dans un certain nombre de pays en développement où de nouvelles classes moyennes émergent, dont la santé et l'éducation sont les priorités, une petite frange urbaine de la population commence à s'intéresser aux écoles alternatives.

Troisièmement, l'essor des nouvelles technologies a aussi favorisé la diffusion des pédagogies nouvelles, en permettant aux acteur-trice-s qui militent pour des modes de scolarisation nouveaux et/ou alternatifs de se connaître et de se faire connaître. Ces quinze dernières années, la forte croissance de la téléphonie mobile a permis à un nombre croissant d'utilisateur-trice-s d'accéder au web, y compris dans les pays en développement, et favorisé encore l'accès aux informations sur ces pédagogies. La réalisation et la diffusion de films, devenues plus facile techniquement, ont largement aidé à diffuser des informations sous une

⁴ <https://endcorporalpunishment.org/countdown/> consulté le 2 septembre 2020.

⁵ Ce comptage a été effectué avec l'outil *Google Trend* en octobre 2017.

forme accessible au grand public⁶. Par exemple, *La educacion prohibida* (2012), un documentaire indépendant financé par une collecte de dons, qui présente 45 expériences éducatives différentes en Amérique latine et en Espagne, a dépassé les 12 millions de vues (RESTREPO, 2013)⁷.

Le succès des géants du web a aussi favorisé le développement des écoles alternatives sur un mode plus inattendu. Selon une étude menée auprès de 500 personnes ayant lancé des entreprises novatrices ou inventé de nouveaux produits, un nombre important d'entre eux et elles affirment avoir acquis leur capacité à expérimenter, innover, suivre leur curiosité, etc. grâce à leur scolarité dans une école Montessori. En faisaient partie, notamment, les fondateurs ou co-fondateurs de Google, Wikipédia, Amazon ou du jeu vidéo *Les Sims*. Cet argument a été largement médiatisé, notamment par un article de 2013 du *Wall Street Journal* intitulé «The Montessori Mafia»⁸, et repris par de très nombreux sites. Le souhait d'imiter ces nouveaux-elles leaders a aussi pu jouer aussi en faveur du développement de ces pédagogies.

Au-delà de ce constat très général d'un «intérêt» et d'un «développement», bien des questions se posent. Comment les écoles alternatives se répartissent-elles dans le monde? Se développent-elles davantage dans certains pays ou dans certains contextes socio-politiques que d'autres, et si oui, lesquels et pour quelles raisons? Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en œuvre? À quels publics s'adressent-elles?

Pour éclairer ces interrogations, nous avons mené un travail de comparaison. En 2016, alors que n'avaient été publiés que très peu de travaux sur la situation des écoles alternatives dans le monde, nous avons proposé une analyse exploratoire des grandes lignes de développement international de ces pédagogies, notamment à travers l'analyse des réseaux (VIAUD, 2017b) et du cas des écoles Montessori (VIAUD, 2017c). Depuis, entre 2017 et 2020, plus d'une dizaine d'études présentant la situation des écoles différentes dans tel ou tel pays ont été présentées lors de journées de recherche et/ou publiées, notamment dans un ouvrage collectif que nous avons coordonné (HUGON et VIAUD, 2017a), permettant désormais de disposer de données précises sur la situation en Italie (SOLA, 2017), au Chili

⁶ LEBRUN, C., THÉRIN, J.-M. (Réalisateur-teur). (2016). *Une journée dans la classe de Sophie* [Documentaire]. PINSON, D. (Réalisateur). (2016). *C'est d'apprendre qui est sacré* [Documentaire]. SYRE, M., (Réalisateur). (2016). *École en Vie* [Documentaire]. WAGENHOFER, E. (Réalisateur). (2015). *Alphabet* [Documentaire]. BELLAR, C., (Réalisateur). (2012). *Être et devenir* [Documentaire].

⁷ Pour le nombre de vues: site <http://educacionprohibida.com>, consulté le 12 octobre 2020.

⁸ SIMS, P. (2011, 5 avril). The Montessori mafia. *The Wall Street Journal*.

(ORELLANA-FERNÁNDEZ, 2017), en Tchéquie (RÝDL et TOMKOVÁ, 2017), au Québec (ARSENAULT 2015 ; ARSENAULT et BARBANT, 2017 ; CHENIER, 2016), en Belgique (NEVEJANS et VERMASSEN, 2014 ; FAUCONNIER, 2020), à Taïwan (HSU, 2017), en Chine (FRANCOMME, 2017), en Allemagne (BERLIOZ, 2011) et au Togo (LAHANIER-REUTER et al., 2017).

Afin de chercher des points communs, des ressemblances et des corrélations entre la situation des écoles alternatives dans les différents pays, nous avons croisé les données issues de nos précédents travaux et celles présentées dans les travaux ci-dessus. Cette analyse comparée a d'abord porté sur la situation institutionnelle et politique des écoles : nous avons (autant que possible, dans la mesure où toutes ces informations n'étaient pas toujours disponibles pour tous les pays du panel) corrélé le nombre d'écoles publiques et privées existantes, leur développement dans les dix dernières années, l'état de la législation les concernant, et les difficultés et facteurs favorisants rapportés par les différent-e-s acteur-trice-s. Nous avons de la même façon mis en relation les données disponibles concernant les pratiques pédagogiques.

1. Un développement variable en fonction du contexte socio-politique et administratif

Si l'on s'intéresse en premier lieu à la situation institutionnelle des écoles alternatives, nous constatons qu'il existe deux situations très contrastées : d'un côté, des pays où ces écoles sont peu nombreuses, dans une situation souvent précaire, et d'un autre côté, des pays où, tout en restant minoritaires et en marge du système, ces écoles se développent plus facilement et sont mieux acceptées.

Le premier ensemble comprend trois pays, la France, le Chili et l'Italie, qui possèdent, d'après les études citées plus haut, plusieurs points communs. Dans l'enseignement public, la place des écoles alternatives ou expérimentales y est très restreinte. Orellana-Fernandez (2017) n'en fait pas mention pour le Chili. En Italie, indique Sola (2017), les grand-e-s pédagogues dont les principes se sont diffusés dans le monde entier ont eu paradoxalement peu d'impact dans leur propre pays : il n'existe qu'une unique école Pestalozzi dans tout le pays, de rares écoles Reggio dans la seule ville éponyme (contre plus de 1 500 écoles de ce type aux États-Unis), et les peu nombreuses maternelles Montessori ne sont pas

publiques. En France, les écoles différentes ne sont que tolérées à la marge de l'Éducation nationale, comme nous l'avons montré dans nos précédents travaux (VIAUD, 2017a ; HUGON et VIAUD, 2017b). Ainsi, de 1983 à 2020, le nombre d'écoles, collèges et lycées alternatifs publics n'a pas augmenté, les rares ouvertures ayant toujours été contrebalancées par des fermetures. Les écoles existantes se disent fréquemment aux prises avec des tracasseries administratives et des tentatives de « *normalisation de leurs différences* » : remise en cause de l'existence d'une équipe d'enseignant-e-s volontaires ou de l'absence de hiérarchie, demandes de mise aux normes, etc. Par exemple, en 2019, sept des vingt-cinq structures expérimentales du second degré de l'enseignement public ont vu les conditions de mise en œuvre de leur projet remises en cause : « *L'Éducation Nationale supprime des postes ou des heures d'enseignement dans certains de ces établissements, met en péril leurs projets soit en tentant d'imposer un déménagement dans des locaux inadaptés, soit en cherchant à normaliser ou nier leurs pratiques pédagogiques innovantes* », expliquait le communiqué de la FESPI (Fédération des établissements scolaires publics innovants)⁹. En juin 2020, le brutal démantèlement de l'école Freinet d'Hérouville-Saint-Clair, dans le Calvados, qui a mis un terme aux 43 années de vie et d'apprentissages en pédagogie Freinet¹⁰, en est un autre exemple.

Quant aux écoles privées de ces trois pays, elles ne bénéficient d'aucun soutien financier et institutionnel et doivent également souvent faire face aux tracasseries administratives. Au Chili, ce sont « *des petits établissements peu connus* », « *ni officiellement reconnus ni subventionnés par l'État* », qui ne sont pas constitués en réseau et vivent au jour le jour, dans un perpétuel « *bricolage institutionnel et pédagogique* » et une situation de grande précarité (ORELLANA-FERNANDEZ, 2017). En Italie, Sola (2017) trace un tableau assez proche de cette situation : isolées, peu connues, ne disposant pas suffisamment de ressources économiques et pédagogiques, les écoles alternatives subsistent difficilement en dépit de l'intérêt croissant qu'elles suscitent auprès des familles. La situation française est similaire pour les écoles privées hors contrat qui se réclament de l'alternatif, comme nous l'avons montré (VIAUD, 2005 et 2017a).

⁹ Communiqué de presse de la FESPI : « Les établissements expérimentaux de l'Éducation Nationale fragilisés ». Consulté en ligne le 10 septembre 2020 : <https://www.fespi.fr/communique-de-presse-les-etablissements-experimentaux-de-leducation-nationale-fragilises>

¹⁰ « Menaces sur l'école Freinet à Hérouville-Saint-Clair » : article consulté en ligne le 10 septembre 2020 : <https://fracturesscolaires.fr/2020/06/05/menaces-sur-ecole-freinet-a-herouville-saint-clair>

Le deuxième ensemble de pays comprend, parmi les pays du panel considéré, le Québec, Taïwan et l'Allemagne. La Belgique et la Tchéquie appartiennent également à cet ensemble, même s'ils n'ont pu être intégrés dans le schéma ci-dessous (voir figure 1) par manque de données suffisantes, et l'on pourrait également y adjoindre la Grande-Bretagne (HUGON et LAWES, 2017). Ici, les écoles alternatives sont plus nombreuses et leur développement est facilité, dans le privé comme dans le public.

En Belgique, plus précisément en Flandre, Nevejans et Vermassen (2014) indiquent que chacun-e peut ouvrir une école à condition que le programme soit accepté par l'administration régionale et que les enseignant-e-s aient le diplôme requis : l'école est alors subventionnée par la communauté flamande. Cette situation avait permis dès 2014 la mise en place de 83 écoles primaires et de six écoles secondaires à pédagogie Freinet, dont une partie publiques, pour six millions d'habitant-e-s. En Wallonie (FAUCONNIER, 2020), le décret « création de place » permet à une école secondaire d'ouvrir en zone de tension démographique avec un minimum de 60 élèves, et celle-ci peut continuer à exister à condition d'atteindre 450 inscrit-e-s au terme de six années d'existence, dans un contexte de libre choix de l'école par les familles. C'est ainsi qu'entre 2017 et 2020, au moins quatre nouveaux établissements alternatifs ont ouvert : les Écoles Plurielles Maritime & Karreveld, le Lycée Intégral Roger Lallemand et la Cité École Vivante : *« la création de ces écoles a été impulsée par la combinaison de conditions formant un environnement soutenant. En effet, le décret création de places représente un contexte institutionnel qui est une opportunité. De plus, les différents textes législatifs ne sont pas des freins »* (FAUCONNIER, 2020, p. 23). Un véritable réseau d'écoles Freinet primaire et secondaire s'est aussi développé dans la ville de Liège, à l'impulsion de la municipalité, concernant dans cette seule ville plus de 1 500 élèves et des centaines d'enseignant-e-s¹¹.

Au Québec, la loi sur l'instruction reconnaît à un groupe de parents qui le souhaitent le droit de demander la création d'une école alternative à leur commission scolaire, l'instance locale de gestion et de gouvernance des établissements d'enseignement public. Cela a conduit à l'ouverture, entre 2010 et 2016, de sept créations d'écoles publiques différentes (CHENIER, 2016). D'autres devraient voir le jour : *« au moins vingt-cinq groupes de parents seraient actuellement constitués et en action en vue de demander l'ouverture d'une école alternative pour leurs enfants »* (ARSENAULT et BARBANT, 2017).

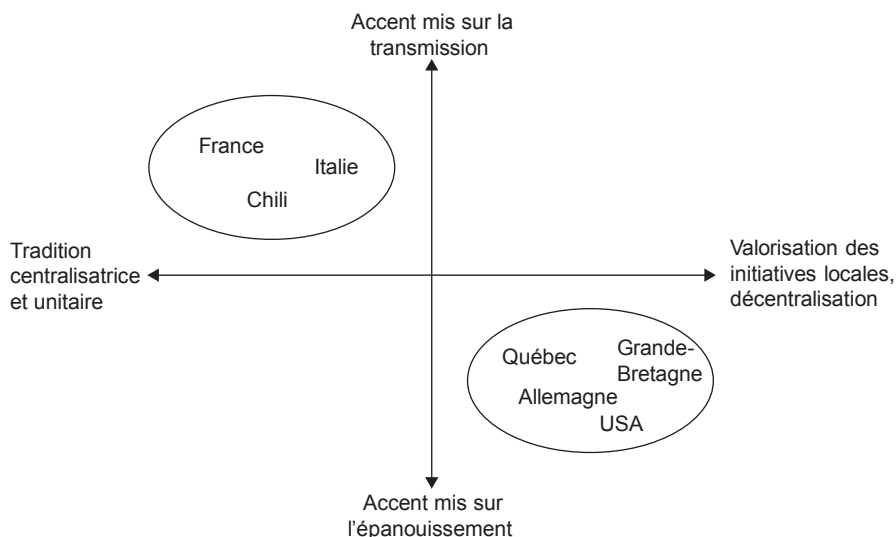
¹¹ « La pédagogie Freinet à Liège » : publication en ligne, consultée le 26 octobre 2020 : www.atheneedewaha.be/la-pedagogie-freinet-a-liege/

En République tchèque et à Taïwan, c'est essentiellement dans l'enseignement privé que les écoles différentes se développent, mais leur nombre et leur succès ont, selon les chercheur-se-s, une influence importante sur l'ensemble du système scolaire. «*L'éducation alternative à Taïwan est devenue aujourd'hui le principal instigateur des réformes engagées dans l'éducation nationale et fait même des émules dans de nombreux pays d'Asie*», écrit Hsu (2017). «*Grâce aux performances des écoles qui ont démontré l'efficacité d'approches non verticales et non répressives de l'enseignement, aujourd'hui, de nombreuses écoles dites traditionnelles mettent en œuvre, sous l'effet de la législation en vigueur, un certain nombre d'éléments organisationnels et didactiques inspirés des écoles alternatives*», rapportent Rýdl et Tomková (2017) pour la République tchèque.

Comment expliquer que le contexte socio-politique puisse être, dans certains pays, facilitateur, et dans d'autres constituer un obstacle ? Nous avons placé sur deux axes les pays étudiés (figure 1). Il en résulte que le développement des écoles alternatives est plus important dans les pays décentralisés et où les initiatives locales sont valorisées, et dans ceux qui mettent l'accent sur l'épanouissement de la personnalité de l'enfant – probablement parce que les principes de l'Éducation nouvelle sont alors plus facilement acceptés dans l'opinion. À l'inverse, les écoles différentes apparaissent peu nombreuses et dans une situation souvent précaire dans les pays où les exigences académiques sont fortes et où la priorité est donnée à la transmission du savoir, et dans ceux qui ont une longue tradition centralisatrice et unitaire, la pédagogie et l'organisation de l'école étant alors perçues comme étant l'affaire des seul-e-s professionnel-le-s de l'École et de l'État.

La place très variable donnée aux pédagogies alternatives dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s est un autre facteur explicatif. Ainsi, en République tchèque, des programmes sont proposés clés en main aux étudiant-e-s en formation qui peuvent par ailleurs choisir de se spécialiser dans les pédagogies alternatives (RÝDL et TOMKOVA, 2017). En Belgique, à Liège, depuis 2010, une formation continue est mise en place sur trois ans pour les enseignant-e-s des écoles Freinet, ce qui a largement contribué au développement de ces établissements dans la ville (NEVEJANS et VERMASSSEN, 2014). À l'opposé, en France, les formations institutionnelles ne font quasiment aucune place aux pédagogies nouvelles (HUGON et VIAUD, 2017b).

Figure 1. Influence du contexte socio-politique sur le développement des écoles alternatives dans le panel de pays étudiés.



Si les situations nationales sont importantes, plusieurs sources montrent aussi que les conditions locales, voire micro-locales, jouent un rôle essentiel pour le développement ou non des écoles alternatives, particulièrement dans l'enseignement public. Ainsi, dans le cas déjà cité de la Belgique, la municipalité de certaines villes comme Liège ou Gand a joué un rôle essentiel dans l'expansion des écoles Freinet. En Allemagne (BERLIOZ, 2011), les écoles alternatives publiques voient le jour surtout lorsque deux conditions sont retenues : dans les *Länder* dirigés par la gauche ou les écologistes, et lorsque la mairie de quartier y est favorable. C'est dans ce contexte qu'à Berlin, la mairie a lancé depuis 2008 un projet pilote afin de créer des « *Gemeinschaftsschulen* », des écoles communautaires, et a investi 22 millions dans ce programme auquel 24 écoles participent. Par exemple, à l'école Wilhem von Humboldt, qui regroupe 730 élèves de l'école primaire au bac, les enfants fréquentent des classes multi-âges, ont un plan de travail individualisé et travaillent en pédagogie de projet¹². Au Canada, Arsenault et Barbant (2017) ont aussi montré que si certains

¹² Le projet est consultable à la page : <http://wvh-gemeinschaftsschule.de>

groupes de parents désireux de créer une école alternative publique voient leurs démarches facilitées, d'autres font mention «*d'embûches*». Par exemple, il est fréquent que les commissions scolaires installent d'abord un volet alternatif dans une école traditionnelle au lieu de créer une école en bonne et due forme avec son acte d'établissement, ce qui entraîne une cohabitation entre deux cultures différentes qui n'est pas toujours heureuse (CHENIER, 2016). En France, les pratiques Montessori se sont multipliées dans les classes «ordinaires» de l'enseignement public depuis 2016 (HUARD, 2019), de façon plus nette dans certaines régions (comme celles de Paris et d'Aix-Marseille) que dans d'autres (Bretagne, Nord de la France). Plusieurs acteur-trice-s mettent cet inégal développement en relation avec le degré de tolérance local de la hiérarchie au niveau des circonscriptions. Certain-e-s inspecteur-trice-s de l'Éducation Nationale et certain-e-s conseiller-ère-s pédagogiques sont favorables à ces pratiques, allant jusqu'à organiser des formations continues sur ce thème, tandis que d'autres les découragent¹³.

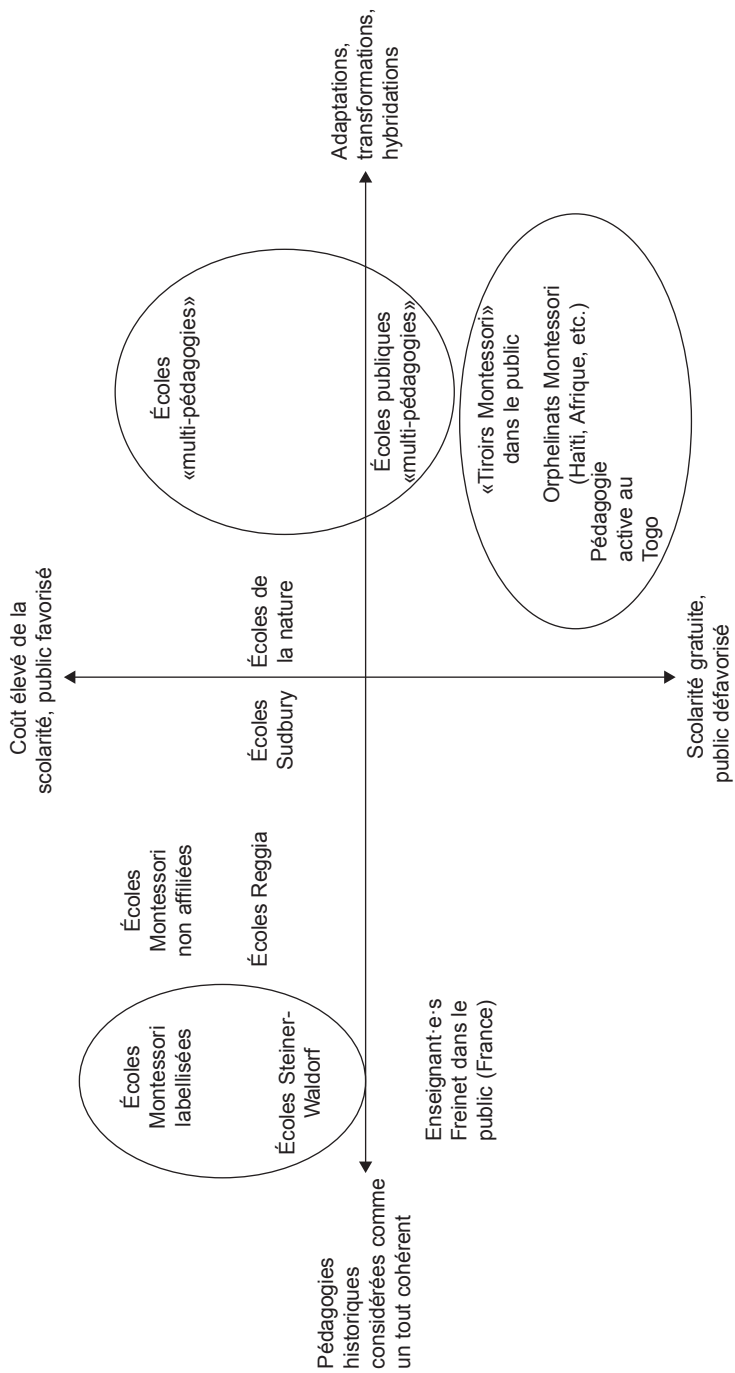
2. Vers une grille de lecture de la diversité des pratiques éducatives et des publics

Quoi de commun entre l'immense *City Montessori School* de Lucknow (Inde) avec ses 56 000 élèves et ses immenses campus urbains, et la minuscule *Forest school* de Marsac (France), ses 16 élèves et ses 30 hectares de forêt? Entre la *Dove Montessori School* de Kigali (Rwanda), avec sa piscine privée, sa salle de danse et sa scolarité au coût de 14 000 euros par an, et l'École Plurielle Maritime (Belgique), gratuite et implantée dans un quartier populaire? Comment comparer une école Sudbury sans programme, sans enseignement, sans emploi du temps, avec le plan scolaire préétabli année par année et presque jour par jour d'une école Waldorf?

Pour établir une première grille de lecture de cette diversité, nous avons placé le panel d'écoles pour lesquelles nous disposons de données (celles décrites dans nos précédents travaux et dans les études utilisées ci-dessus) sur deux continuums (figure 2). Un premier axe correspond à la tension entre d'un côté, les écoles désireuses de perpétuer au plus

¹³ VIAUD, M.-L. (enquête en cours). *La représentation des pédagogies nouvelles chez les Professeurs des écoles débutants*.

Figure 2. La diversité des pratiques des écoles alternatives : grille de lecture croisée



près l'héritage des grands pédagogues du début du xx^e siècle, et de l'autre, celles pour qui il est nécessaire d'adapter et de réinterpréter ce legs ; une multitude de situations intermédiaires existant évidemment. Un deuxième axe distingue en fonction du public visé¹⁴, allant des écoles au coût de scolarité élevé à destination de milieux très aisés, à des écoles soucieuses de mixité sociale, jusqu'à celles destinées en priorité à des enfants défavorisé·e·s.

Au vu de la multiplicité des pratiques et des choix des écoles alternatives de par le monde, établir une typologie qui prenne en compte leurs caractéristiques est impossible dans le format qui nous incombe ici. Sans viser, donc, à l'exhaustivité, nous proposons de présenter ci-dessous trois catégories d'écoles particulièrement représentatives de cette diversité¹⁵.

2.1 Des pédagogies historiques considérées comme un tout cohérent

Un premier ensemble, à gauche sur la figure 2, peut être constitué des écoles qui mettent explicitement en œuvre les pédagogies « historiques » telles qu'elles ont été initiées à leur origine, en considérant qu'elles forment un ensemble cohérent de valeurs et de pratiques qu'on ne saurait dissocier ou modifier au risque de les dénaturer. Nous considérons ici le cas des écoles Montessori et Steiner-Waldorf, qui sont à la fois les plus anciennes historiquement et les plus répandues de par le monde. Ces écoles sont agréées par des instituts sur la base de critères rigoureux qui garantissent l'application stricte de la méthode. L'obtention de cet agrément suppose un agencement matériel satisfaisant à des normes très précises : dans une classe Montessori, la présence du matériel dédié conçu par Maria Montessori ; dans une classe Steiner, des matériaux uniquement naturels, des salles dédiées aux activités manuelles et un accès à la nature. Elles doivent également employer un personnel formé par des centres agréés. Cette formation est longue et onéreuse : en France, que ce soit pour devenir enseignant·e Steiner-Waldorf ou Montessori, la durée de formation est de plus de 600 heures au total, auquel il faut ajouter

¹⁴ Précisons que l'analyse ne porte pas sur le public effectif de ces écoles (il faudrait pour cela effectuer un recensement, établissement par établissement, des catégories socio-professionnelles des parents d'élèves : un tel travail n'a pour l'instant pas été réalisé), mais sur leur public visé, que l'on peut définir à partir de l'auto-présentation des écoles sur leurs sites, de leur coût, d'une analyse de leurs discours, etc.

¹⁵ Certains des exemples ci-dessous ont déjà été décrits dans VIAUD, 2017a et 2017b.

plusieurs mois de stage pratiques, et le coût est d'environ 10 000 euros dans les deux cas¹⁶.

Du fait de ces contraintes, ces écoles sont majoritairement privées, le coût de la scolarité y est généralement élevé et elles scolarisent essentiellement des enfants de milieux sociaux privilégiés. Prenons-en deux exemples : *The Bilingual Montessori School of Paris* (BMS) en France et *The international Montessori School of Rwanda* (IMS) à Kigali. Le coût est de l'ordre de 14 000 euros par an dans chacune des deux écoles. Le taux d'encadrement est excellent, avec un-e adulte pour 12 élèves. L'enseignement est bilingue, la langue du pays d'accueil et l'anglais étant utilisés à parts égales. À côté du traditionnel travail sur le matériel Montessori, les activités sportives et de plein air occupent une place importante : ainsi, les élèves de la BMS participent chaque année à une semaine d'équitation et à une semaine de ski en Suisse. Sur les pages d'accueil des sites de ces deux écoles (comparées en 2017), des images, en plan large, de salles de classe vastes, lumineuses, à la décoration épurée et soignée comme dans un magazine de décoration d'intérieur : soleil qui rentre à flot et illumine les meubles en bois clair, bouquet de fleurs fraîches, et présence d'un-e seul-e enfant au travail. Tout dans le cadre annonce l'exception, le calme, la qualité de ce qui est offert ici, et l'attention individuelle dont il est possible de bénéficier. Ces écoles sont fréquentées par de nombreux enfants d'expatriés et de diplomates, ou issus d'une bourgeoisie d'affaires désireuse de favoriser la fréquentation de l'élite internationale et le développement de capacités telles que la prise d'initiatives ou la parfaite maîtrise de l'anglais.

Cette catégorie d'écoles alternatives est la plus connue et plus lisible pour l'opinion publique. Il ne s'agit, pourtant, que d'une minorité des écoles alternatives : par exemple, sur plus de 4 000 écoles dites Montessori à travers les États-Unis, seules 204 sont accréditées par l'American Montessori Society et environ 220 par l'Association Montessori International¹⁷. En France, 200 écoles sont répertoriées par

¹⁶ La formation Waldorf est organisée à temps partiel sur trois années, avec 200 heures par an de formation annuelle (à laquelle s'ajoutent des stages) et un coût de 3 000 euros/an environ. La formation Montessori dure une année entière pour chaque cycle (0-3 ans ; 3-6 ans, etc.), avec, pour par exemple le cycle 3-6 ans, 625 heures de cours par an en centre et 240 heures de formation pratique, et un coût d'environ 10 000 euros/an. Chiffres relevés en septembre 2020 sur les pages de l'institut Supérieur Maria Montessori (<https://www.formation-montessori.fr/>) et de l'institut Rudolph Steiner (<https://steiner-waldorf.org/formation/institut-rudolf-steiner/>).

¹⁷ <https://www.montessori.org/will-the-real-montessori-please-stand-up/>

l'Association Montessori de France, 106 sont adhérentes à l'Association et 15 seulement sont signataires de la Charte et autorisées à utiliser les certifications qui en découlent¹⁸.

2.2 Des écoles « pluri-pédagogies »

Sur le continuum allant de la pratique la plus orthodoxe à la pratique la plus éloignée des modèles originaux se trouvent plusieurs types d'écoles : celles qui se réfèrent tout de même à une pédagogie historique, mais se permettent des adaptations, comme les écoles Montessori non labellisées ; celles qui se rangent sous la bannière d'un courant pédagogique plus récent (écoles Sudbury, écoles Reggio, écoles « de la nature », etc.) ; et enfin, celles qui se réclament non pas d'une pédagogie, mais de plusieurs sources d'inspiration : ainsi l'école *Living School* (Paris, France) dit utiliser le « conseil » Freinet, la méthode des Alphas pour l'apprentissage de la lecture, les réglettes Cuisenaire pour les mathématiques, et ainsi de suite. Ces écoles « pluri-pédagogies », en haut à droite sur la figure 2, sont celles qui se développent le plus. En 2017, nous avons étudié huit réseaux internationaux d'écoles alternatives en comparant leurs spécificités (Alternative Education Resource Organization, European Forum for Freedom in Education, Reevo¹⁹, le printemps de l'éducation, la Fédération des établissements scolaires publics innovants, le Bundesverband der Freien Alternativschulen, le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec et l'European democratic education community). Sept d'entre eux possèdent une particularité qui les distingue fortement des réseaux historiques : ils regroupent les écoles et les novateur-trice-s de plusieurs pédagogies et non d'une seule. À partir d'une charte assez générale – par exemple, le réseau AERO se donne pour mission « *d'aider à créer une révolution éducative pour qu'un enseignement centré sur l'apprenant soit disponible pour tout le monde* »²⁰, et le Printemps de l'éducation se fonde sur la certitude que « *c'est l'enfant, en tant qu'Être à part entière, et ses intérêts, qui doivent être au cœur de [l'éducation]* »²¹ – ils veulent réunir

¹⁸ <https://www.montessori-france.asso.fr/>

¹⁹ <http://reevo.org>

²⁰ « AERO's mission is to help create an education revolution to make learner-centered education available to everyone » : <http://www.educationrevolution.org/store/about/>.

²¹ Le Printemps de l'éducation. (2012). Alliance pour un renouveau de l'éducation. Texte fondateur du 21 mai 2012.

des écoles différentes les unes des autres tout en préservant l'individualité de chacun-e. Cela montre bien que les praticien-ne-s des pédagogies alternatives ne s'identifient plus en premier lieu à une pédagogie donnée, mais souhaitent s'ouvrir à une multiplicité de possibles pédagogiques. On voit là l'émergence d'un phénomène plus général que les sociologues ont décrit : le lien social contemporain est de plus en plus construit à partir de l'individu et de moins en moins hérité du passé ou imposé par le groupe (CUSSET, 2007). Depuis les années 1970, les institutions sont moins déterminantes, chacune aspire à affirmer non seulement sa singularité, mais à être reconnu comme un « *homme pluriel* » (LAHIRE, 1998).

Le public de ces écoles est très variable. Pour les écoles privées situées dans les pays n'accordant aucune aide financière, ces écoles sont très coûteuses même si de plus en plus souvent un quotient familial permet d'accueillir des enfants de milieux moins favorisés. Les écoles privées bénéficiant d'aides financières et les écoles publiques sont en revanche plus souvent à destination d'un public mixte.

2.3 Des pédagogies revisitées au profit des enfants les plus déshérité-e-s

La troisième catégorie que nous présentons ici est constituée d'écoles, d'enseignant-e-s ou d'organisations (associations, fondations, etc.) qui revisitent de façon très nette ces pédagogies pour leur permettre d'être mises en œuvre auprès des enfants les plus déshérité-e-s. Ces pratiques, en bas à droite de la figure 2, étant les moins connues, nous en donnerons trois exemples.

Le premier est celui des écoles Montessori fondées par des mouvements humanitaires, en Afrique (nous en avons relevé dans neuf pays : Égypte, Zimbabwe, Tanzanie, Côte d'Ivoire, Burkina, Éthiopie, Ghana, Guinée et Congo), en Amérique latine (Pérou, Haïti, etc.), en Asie du Sud-est (Cambodge, Népal, etc.)²², mais aussi dans certains quartiers déshérités des pays industrialisés²³. Par exemple, l'*École Jimma* en Éthiopie accueille les enfants, non scolarisé-e-s auparavant, de familles touchées par le sida. En

²² On trouve par exemple ici la présentation de 19 programmes sur tous les continents : Montessoriaroundtheworld.org.

²³ Comme le montre par exemple l'action d'ATD-quart monde à Noisy-le-Sec : ATD Quart Monde. (2017). Les enfants acteurs de leur développement. *Quart Monde, Dossiers et documents*, 27.

Figure 3. À gauche : un jardin d'enfants de la fondation The Olive branch for Children, Tanzanie (2017). À droite : une école maternelle publique française utilisant les « tiroirs Montessori » (2020).



Tanzanie, *The Olive branch for Children* (OBFC) scolarise 2 000 élèves dans ses 30 jardins d'enfants Montessori. À Haïti, la fondation Peter Hesse (FPH) a créé 54 écoles Montessori et formé 750 enseignant-e-s locaux-ales. Il s'agit majoritairement de jardins d'enfants (3-6 ans), plus rarement d'écoles élémentaires, destinées aux enfants les plus défavorisé-e-s : milieux ruraux isolés, orphelinats, enfants des rues. Le principe du travail autonome librement choisi par les enfants sur un matériel pédagogique est bien présent, mais les conditions matérielles sont adaptées à ce qui est permis par un budget réduit et des conditions locales parfois difficiles, comme le montre la figure 3.

Un deuxième exemple peut être pris : celui des « tiroirs Montessori » dans les écoles publiques françaises. Jusqu'il y a quelques années, en France, les pratiques Montessori étaient quasi inexistantes dans l'enseignement public : les spécificités de cette pédagogie, le coût élevé du matériel et de la formation spécifique auprès des organismes de formation agréés semblaient des obstacles majeurs. Cependant, depuis 2010 (HUARD, 2019), un nombre croissant d'enseignant-e-s de l'Éducation nationale, majoritairement en maternelle, proposent aux élèves un temps où ils peuvent choisir librement leur travail parmi un ensemble d'activités fondées sur la manipulation et l'expérimentation, inspirées du matériel Montessori mais fabriquées par leurs soins (avec des bâtons d'esquimaux, des bouchons de bouteille, etc.), et souvent présentées dans un meuble à tiroirs, d'où le nom qui est leur est donné de « tiroirs d'autonomie Montessori » (figure 3).

Dans le contexte de l'école maternelle française, où le jeu libre ne cesse de diminuer, où l'on insiste chaque année davantage sur la nécessité pour l'enseignant·e de tout prévoir, tout maîtriser, et de mettre en œuvre des programmes de plus en plus contraignants et axés sur les apprentissages fondamentaux, ces pratiques fondées sur la liberté et l'autonomie des enfants représentent finalement un véritable changement de paradigme. Si ces classes se répartissent sur tout le territoire français, une partie se trouve dans des quartiers sensibles et permet l'accès à ce type de pédagogie à un public socialement défavorisé.

Le troisième exemple que nous prendrons est celui de la formation à la «pédagogie active» des enseignant·e·s du Togo (LAHANIER-REUTER et al., 2017). Depuis 2014, un petit groupe d'enseignant·e·s français·e·s retraité·e·s, très investi·e·s dans la pédagogie Freinet pendant leur vie professionnelle, se sont engagé·e·s, en étroite collaboration avec le ministère de l'Enseignement togolais, dans un programme ambitieux de formation des enseignant·e·s du pays, par le biais du Centre International de Pédagogie Active (CIPAC). Si la pédagogie Freinet n'est pas nominativement citée, ses techniques et ses valeurs sont à la base de la formation qui est dispensée : l'expression (entretien du matin, texte libre, etc.), la communication (correspondance, présentation de travaux, journal scolaire, etc.), la recherche libre des enfants et l'organisation coopérative de la classe²⁴. Le suivi et l'évaluation des effets de cette formation par un groupe de chercheur·se·s (LAHANIER-REUTER et al., 2017) ont montré que la plupart des enseignant·e·s formé·e·s disent avoir modifié leurs pratiques, mais cette appropriation de la formation n'a que partiellement pris la forme de l'adoption de dispositifs spécifiques. Elle a davantage eu des effets indirects : en particulier, la technique de «l'entretien du matin» a permis aux enseignant·e·s de découvrir leurs élèves, de les faire sortir d'une «masse anonyme» : cela a transformé les relations entre l'enseignant·e et ses élèves et a conduit à la suppression des châtiments corporels.

Les situations que nous venons de décrire possèdent plusieurs points communs. Premièrement, toutes ont pour objectif de mettre ces pédagogies au service de tou·te·s les enfants, et non d'une minorité. Deuxièmement, toutes se réfèrent à l'une des grandes pédagogies historiques prise comme «point de départ», mais elles se donnent la liberté de la réinterpréter : accepter que ne puissent être mises en œuvre qu'une partie des techniques et non leur ensemble, accepter que la formation des enseignant·e·s soit

²⁴ <http://cipac-international.org/pedagogie-active/pedagogie-active-cipac/>

limitée, accepter que les conditions ne soient pas idéales. La comparaison des deux photos de la figure 3 le montre : dans les deux cas, le matériel a été fabriqué localement à peu de frais (lettres découpées dans du carton, pinces à linge à accrocher sur un pot en plastique), mais les principes sont conservés : libre choix, manipulation, expérimentation, autonomie.

Troisièmement, toutes accordent une grande importance aux conditions matérielles de la mise en œuvre pédagogique : l'introduction d'une pratique concrète précède la théorie. Ainsi, les deux ONG citées ci-dessus (OBFC et FPH) indiquent que c'est précisément l'existence d'un matériel pédagogique concret qui a été une des raisons du choix de la pédagogie Montessori. En effet, selon les membres de ces ONG, ce matériel contraint les enseignant·e·s, en raison de sa présence même, à ne pas utiliser la pédagogie impositive à laquelle l'usage du pays les engage souvent. Il pallie aussi les lacunes de la formation des enseignant·e·s : « la méthode Montessori est une bonne solution pour permettre aux enseignants d'un niveau de formation assez bas de travailler d'une manière fonctionnelle en classe, car le matériel Montessori, utilisé correctement, se comprend par lui-même, et les enfants peuvent en déduire des informations sans être dépendants de l'enseignant seul », peut-on lire sur le site de la fondation PH²⁵. C'est le même processus qui est en œuvre au Togo quand les enseignant·e·s affirment que l'entretien du matin, en leur faisant découvrir leurs élèves, les a amené·e·s à ne plus les battre : c'est l'outil pédagogique qui est premier et qui va transformer le fonctionnement de la classe, conduire vers une évolution.

Quatrièmement, toutes ont pour effet une diffusion de ces pratiques à une échelle importante, inédite. Ainsi, la formation du CIPAC au Togo a touché l'ensemble des écoles du pays, via les formateur·trice·s, les inspecteur·trice·s, le personnel d'encadrement et les professeur·e·s des écoles normales d'instituteur·trice·s. Ses promoteur·trice·s souhaitent à présent l'étendre à d'autres pays africains. De même, l'influence des pratiques inspirées de Montessori dans l'école maternelle française est importante : ainsi, dans une enquête exploratoire que nous avons menée auprès de 91 enseignant·e·s du primaire en formation à Paris et dans le nord de la France²⁶, 73 d'entre eux et elles affirment qu'ils et elles

²⁵ Fondation Peter Hesse, 2016. Un argument qui va à l'encontre de l'approche des instituts Montessori historiques pour qui une formation approfondie des enseignant·e·s est nécessaire.

²⁶ VIAUD, M.-L. (enquête en cours). *La représentation des pédagogies nouvelles chez les Professeurs des écoles débutants*.

mettront en place des « tiroirs Montessori » en cas de nomination en maternelle. À chaque fois, il ne s'agit pas d'une modification radicale des pratiques, loin de là, mais de l'introduction d'un élément nouveau, dont les promoteur-trice-s espèrent qu'il induira un changement de paradigme : permettre aux enseignant-e-s de s'autoriser à imaginer qu'il est possible de « faire autrement ».

Conclusion

Il est difficile de comparer des systèmes éducatifs différents, tant les situations et les habitus nationaux peuvent diverger. Néanmoins, une telle comparaison, même schématique, permet une vue d'ensemble. Que retenir, au final, de cette analyse comparée entre la situation des écoles alternatives dans dix pays aux situations contrastées ?

Premièrement, cette étude comparative montre d'abord que l'influence du contexte socio-politique sur l'essor de ces pédagogies est essentielle. Leur développement est restreint dans les pays où les exigences académiques sont fortes et où la priorité est donnée à la transmission du savoir : dans le privé comme dans le public, les écoles différentes sont alors peu nombreuses et dans une situation précaire. À l'inverse, dans les pays décentralisés, dans ceux qui mettent l'accent sur l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, et lorsqu'une formation des enseignant-e-s à ces pratiques est instituée, leur développement est facilité, et ces écoles accueillent un public plus mixte socialement. Néanmoins, quels que soient les pays, les conditions locales, voire micro-locales, jouent un rôle essentiel, particulièrement pour la mise en place de telles écoles dans l'enseignement public.

Deuxièmement, sur le plan des pratiques pédagogiques, plusieurs logiques de fonctionnement peuvent être décrites, à partir d'une distinction sur un continuum allant de la pratique la plus orthodoxe à la pratique la plus éloignée des modèles originaux. Les écoles désireuses de perpétuer au plus près l'héritage des grands pédagogues du début du xx^e siècle sont les mieux identifiées, mais elles ne constituent qu'une minorité. Les écoles et les réseaux d'écoles qui se développent le plus sont ceux qui se réclament non pas d'une pédagogie, mais de plusieurs sources d'inspiration. Il est également possible d'identifier une autre catégorie, constituée d'écoles, d'enseignant-e-s ou d'organisations qui revisitent les pédagogies historiques

pour leur permettre d'être mises en œuvre auprès des enfants les plus déshérités et se diffuser à une échelle plus importante. Ainsi, ces écoles se multiplient aujourd'hui sur tous les continents, mais ce développement se fait dans des conditions et auprès de publics extrêmement variés.

Bibliographie

- ARSENAULT, S. (2015). La place des écoles alternatives dans les commissions scolaires québécoises : perceptions des groupes fondateurs quant aux facteurs de résistances et facteurs favorisant rencontrés. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 20-28.
- ARSENAULT, S., et BRABANT, C. (2017). Le processus d'ouverture des écoles publiques alternatives québécoises : perceptions des groupes fondateurs sur la gestion de ce changement. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 43-62.
- BERLIOZ, D. (2011). Des écoles publiques allemandes abolissent notes et classements. *Vous/Nous/Il/s*. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article317&lang=fr>
- BUSSMANN, K., ERTHAL, C., et SCHROTH, A. (2012). Impact en Europe de l'interdiction des châtimens corporels. *Déviance et Société*, 36(1), 85-106.
- CHENIER, P. (2016). Fonder une école publique alternative au Québec, un défi en 2016! *Revue Éducation Canada*. <https://repaq.org/documents-de-reflexion/>
- CUSSET, Y. (2007). *Le lien social*. Armand Colin.
- FAUCONNIER, Z. (2020). *Pédagogies alternatives : construction d'une innovation sociale*. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication [mémoire de master, Université catholique de Louvain]. Digital Master Theses. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:24249>
- FRANCOMME, O. (2017). La création d'écoles alternatives en Chine. *Spécificités*, 10(1), 218-227.
- HUARD, C. (2019). L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant.e.s d'écoles maternelles publiques françaises depuis 2010. Raisons et modalités. *Spécificités*, 1(12), 14-30.

- HUGON, M.-A., et VIAUD, M.-L. (dir.) (2017a). Les écoles et pédagogies «différentes»: approches internationales. *Revue française d'éducation comparée*, 15.
- HUGON, M.-A., et VIAUD, M.-L. (dir.) (2017b). Le paysage institutionnel des écoles différentes: Ouvrir, fermer, durer, essayer...? *Spécificités*, 10(1).
- HUGON, M.-A., et LAWES, S. (2017). Créativité pédagogique et libertés: l'exemple anglais des Free Schools. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 85-100.
- HSU, P. H.-J. (2017). Éducation par la vie et pour la vie: les idées et pratiques pédagogiques à «l'école expérimentale éducative de la Voie de la Nature» à Taïwan, Propos recueillis par Anne-Marie SANCHEZ. *Cahiers pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-alternative-a-Taiwan>
- LAHANIER-REUTER, D., ADOKPE, T., DARA-AHATO, D., KPOFFON, K., et TAMÉKLO, K. (2017). Appropriation de contenus de formation à la pédagogie active par des enseignants au Togo. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 101-124.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- NEVEJANS, R., et VERMASSEN, M. (2014). Formation «pédagogie Freinet» en Flandre. *Le Nouvel éducateur*, 219, 42-45.
- ORELLANA-FERNÁNDEZ, R. (2017). Les écoles différentes au Chili: une recherche exploratoire autour des écoles alternatives libres. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 141-154.
- PONS, X. et ROBINE, F. (2013). Introduction au dossier: les attentes éducatives des familles. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, 31-38.
- RESTREPO, R. (2013, 14 janvier). La educación prohibida: un webdoc qui fait fureur. *Courrier International*.
- RÝDL, K., et TOMKOVÁ, A. (2017). Alternatives dans les processus d'éducation en République tchèque: histoire et situation actuelle. *Revue Française d'éducation comparée*, 15.
- SOLA, A. (2017). Les écoles alternatives en Italie. Entretien réalisé par Marie-Laure VIAUD. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 175-179.
- VERDIANI, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux: expériences et méthodes pour éduquer à la joie*. Actes sud.

- VIAUD, M.-L. (2017a). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000: état des lieux et perspectives. *Spécificités*, 10(1), 119-148.
- VIAUD, M.-L. (2017b). Le développement international des écoles «différentes»: état des lieux et perspectives. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 15-42.
- VIAUD, M.-L. (2017c). Les écoles Montessori dans le monde. La diversité interne d'un réseau en expansion. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 51-62.
- VIAUD, M.-L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Presses Universitaires de France.

Chapitre 3

Les écoles alternatives à l'international : l'exemple de la pédagogie Freinet en Chine

Olivier Francomme,

Université de Paris 8 &

China Cooperative Research Center for Moderne
School, Jiaying, Zhejiang, China

Résumé

L'essor des pédagogies alternatives n'épargne pas la Chine. Elles empruntent plusieurs voies pour pénétrer cette société et bouleverser une scolastique rigide, qui puise peu dans ses racines multimillénaires et participe peu aux réflexions internationales. L'introduction récente de la pédagogie Freinet, à la demande de la société civile, fait entrer à l'école la coopération et le tâtonnement expérimental, de quoi lancer un dialogue intergénérationnel, redonnant à chacun-e son rôle et sa place singuliers dans un univers éducatif fait de pratiques et de créations libres. Ce faisant, cette pédagogie agit comme un analyseur d'une société tournée vers l'avenir et pourtant porteuse d'une tradition mettant l'enfant au centre de tous les soins, mais soumis et obéissant. Tout un projet social se négocie à travers «la noce des cultures» (BERTHIER, 2012), aux contours impossibles à prévoir, mais qui constitue un enjeu majeur pour ce pays-continent.

Abstract

The rise of alternative pedagogies does not spare China. They take several paths to penetrate this society, and upset a rigid scholasticism, which draws little from its multi-millennial roots, and participates little in international reflections. The recent introduction of the Freinet pedagogy, at the request of civil society, introduces cooperation and experimental trial and error to schools, enough to launch an intergenerational dialogue, giving each person their unique role and place in an educational universe made up of practices and free creations. In doing so, this pedagogy acts as an analyzer of a society turned towards the future, and yet bearer of a tradition placing the child at the center of all care, but submissive and obedient. A whole social project is being negotiated through «the marriage of cultures» (BERTHIER, 2012), with contours impossible to predict, but which constitutes a major stake for this country-continent.

Introduction : l'histoire et le contexte chinois

La Chine est un pays-continent, tant par la diversité de sa population que par son extension géographique (à titre d'illustration, elle est située sur 5 fuseaux horaires, bien que n'ayant qu'une seule heure officielle, celle de Pékin). Vouloir décrire rapidement le système éducatif chinois, c'est prendre le risque de le réduire à l'image moderne et élitiste de Shanghai, ou à l'opposé, à la grande difficulté à scolariser ordinairement les enfants des zones rurales¹. Regarder l'irruption des écoles alternatives en Chine, c'est observer un analyseur de la situation éducative chinoise actuelle et ainsi mieux comprendre les perspectives d'une des voies de la modernisation de la pensée éducative, dans un pays en proie à de grands paradoxes difficiles à surmonter, comme celui de la centralisation dans une étendue aussi vaste et diverse.

Il existe trois principales voies de modernisation du système éducatif chinois : la recherche éducative officielle chinoise², les modèles étrangers

¹ De ce point de vue, l'article de Margaret Teng Fu (2005) reste d'actualité. Les grandes enquêtes internationales n'apportent rien sur ce sujet, elles restent étonnamment en décalage flagrant avec la réalité chinoise.

² Lorsqu'on organise un colloque en Chine, il y a obligation de faire participer un pourcentage minimum d'intervenant-e-s chinois-e-s. Celles et ceux-ci nous apprennent beaucoup, à la fois sur la pensée éducative officielle, et les différentes explorations pédagogiques entreprises (voir par exemple les interventions

importés clé en main, et les coopérations nationales et/ou internationales. Déjà en route, cette modernisation³ va concerner trois dimensions : une dimension matérielle (locaux, équipements) ; une dimension structurelle (système et gestion de l'enseignement) ; et une dimension paradigmatique (conception et fondement).

Dans les années 1920, juste après le moment des Lumières Chinoises (le Mouvement pour la nouvelle culture), certaines institutions chinoises ont invité des pédagogues universitaires étranger·ère·s, tel John Dewey, qui a donné 78 conférences dans des écoles normales chinoises⁴ et dont les idées sur « *l'école démocratique* » ont reçu beaucoup de succès. Les principales idées du philosophe américain qui ont séduit les universitaires chinois·e·s étaient : la centration de l'acte éducatif sur l'enfant, la vie en harmonie avec l'environnement et l'école au service du progrès social. Aujourd'hui encore, John Dewey demeure une référence philosophique en éducation en Chine. Au cours de son voyage, il n'y a eu « [n]i fusion ni juxtaposition mais union. Noce des cultures » (BERTHIER, 2012, p. 73). Un autre exemple témoignant de l'influence de pédagogues étrangers et étrangères est celui d'une expérience de coopération réalisée dans un cours de littérature française à l'université de Wuhan « Wuà ». Elle a notamment consisté à traduire en mandarin le livre de Piaget *Psychologie et pédagogie*⁵ (voir figure 1). En ce qui concerne la formation des maîtresses et des maîtres, il n'y a, outre ces conférences, que peu de traces d'autres échanges paradigmatiques en Chine, qui pourtant possède une véritable culture éducative multimillénaire.

La recherche éducative officielle chinoise, telle que je l'ai côtoyée, est ancrée dans une tradition qui ne dispose pas de l'éventail des disciplines comme dans les systèmes occidentaux, et qui ignore les sciences cognitives. Elle trouve souvent ses fondements dans des conceptions relativement anciennes, telles que le béhaviorisme, où ce qui est recherché est le réflexe conditionné, l'obéissance de l'enfant, sa soumission à l'adulte. Traditionnellement, « *le bon élève chinois doit être le premier, ce qui se traduit par compétition et concours ; et il doit être obéissant,*

dans le colloque de Jiaying de mai 2016 où la moitié des intervenant·e·s étaient chinois·e·s, voir le programme sur le site de l'UPJV : <https://ksup6.u-picardie.fr/ecole/espe/mobilite/>.

³ La revue *Transcontinentales* relate de manière synthétique l'histoire de cette modernisation. Voir l'article de GRENIÉ et BELOTEL-GRENIÉ (2006).

⁴ John Dewey et sa femme ont séjourné plus de deux ans en Chine.

⁵ La traduction du livre de Jean Piaget *Psychologie et Pédagogie* a obtenu le prix Fu Lei qui est un prix de traduction prestigieux. Seule une dizaine d'ouvrages obtiennent ce prix chaque année en Chine.

Figure 1. Cours à l'Université de Wuhan.



par la soumission inconditionnelle à l'adulte et aux personnes relevant d'une autorité»⁶. Nombre d'expérimentations montrent bien cette tentation de vouloir tout diriger, tout contrôler, selon un programme préétabli, qui puisse être répété en tous lieux, en toutes heures, pour tou-te-s les enfants. L'enseignant-e est de ce fait réduit-e à un-e simple répétiteur ou répétitrice de séquences précises, avec un matériel précis, en nivelant les individus, à l'opposé de toute prise en compte individuelle des enfants. Cela implique aussi une forme pédagogique scolastique où tout part de l'enseignant-e, et descend sur l'enfant, considéré-e comme un simple réceptacle.

⁶ Cf. Recueil des entretiens d'enquête/personnalités. Lors de mes séjours en Chine, j'ai pu rencontrer et échanger avec de nombreux-se-s interlocuteur-ric-e-s chinois-e-s, appartenant à des institutions variées : responsables universitaires, responsables régionaux, représentant-e-s du Parti communiste chinois, chargé-e-s de mission du ministère de l'Éducation, etc.

Si l'école maternelle chinoise peut s'ouvrir à des pratiques pédagogiques variées, il n'en est plus de même à partir de l'école primaire : tout·e enfant scolarisé·e dans un autre environnement éducatif que le système public ne pourra poursuivre ses études universitaires en Chine. Ainsi, il ou elle est voué·e à aller à l'étranger pour poursuivre ses études. Bien souvent, les familles déménagent au moment de l'entrée dans le secondaire, ou alors plus tard, ce sont les étudiant·e·s qui quittent la Chine pour poursuivre leur formation dans des universités étrangères.

Ce chapitre traitera uniquement de la dimension pédagogique de la modernisation de l'éducation en Chine, qui a été l'axe principal des travaux que nous⁷ avons menés depuis une dizaine d'années dans plusieurs grandes villes chinoises.

1. Quelques modèles éducatifs alternatifs en Chine

Parmi les modèles éducatifs alternatifs importés les plus connus en Chine, il y a la pédagogie Montessori (VIAUD, 2017). Il est évident que ce modèle a bien convenu et continue à convenir à une élite chinoise (le prix de la scolarisation étant prohibitif pour la grande majorité de la population chinoise), préoccupée d'un entre-soi social, visant une ouverture d'esprit et une carrière internationale pour ses enfants⁸. La forme pédagogique Montessori convient bien à la forme béhavioriste de la pensée éducative traditionnelle en Chine, même si la première médecin Maria Montessori s'est préoccupée d'une éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant. Ses micro-ateliers individuels, munis d'un matériel spécifique, technique, s'inscrivent tout à fait dans la pensée rationnelle et scolastique du système éducatif chinois, basé sur la répétition, l'entraînement⁹, et sur une forme entièrement dirigée par l'adulte.

⁷ Le « nous » inclut une partie institutionnelle : c'est le mouvement de l'École Moderne qui est engagé dans le processus, de même que les différentes personnes qui s'intéressent au projet et qui y interviennent (enseignant·e·s, formateur·rice·s, chercheur·se·s)

⁸ Cette ambition apparaît de manière constante et récurrente dans les propos des parents, dans le cadre des enquêtes menées auprès des parents d'élèves des écoles coopératives. (Base de données des recherches-actions en Chine. Ces recherches concernent les éléments d'une triple implication dans la formation des enseignant·e·s : le travail clinique de la classe, le travail analytique de la formation, et le travail de production de connaissance incluant les références scientifiques du domaine.)

⁹ Certaines écoles l'ont bien compris et inscrivent sur leur plaque à l'extérieur : « Pédagogie Montessori de 10 h à 11 h 30 le vendredi ».

Pourtant, aujourd'hui, le modèle Montessori ralentit, comme d'autres modèles importés soumis à un label, pour plusieurs raisons : la vieillesse de sa conception (utilisation d'une méthode stricte, centenaire, sans perspective d'évolution, qui signifierait la perte de son identité labellisée), la cupidité financière trop visible des ayants droit Montessori (outils surfacturés, modèle commercial, etc.), l'inadaptation culturelle, voire sociétale, à la culture chinoise (il y a parfois une dimension religieuse forte dans certaines pratiques dites Montessori : prières, embrassades, etc.), et l'ouverture à d'autres pratiques pédagogiques. Mais il y a aussi un autre problème : l'école Montessori n'est pas une école chinoise, elle reste une école importée, étrangère à la culture millénaire chinoise, elle n'a pas vocation à intégrer les éléments environnementaux, ni sociétaux. De plus, elle ne touche que les jeunes enfants de l'école maternelle, ce qui lui convient bien, mais limite de fait sa portée. On peut encore brièvement citer à titre d'exemple, le cas de la pédagogie de Loris Malaguzzi à Reggio Emilia (Italie), qui est entrée dans la réflexion éducative de la province du Zhejiang (GAOYAN et EDWARDS, 2016). Dans les années 2000, on commence à parler de l'expérience de Reggio Emilia en Chine, mais c'est dans la province du Zhejiang qu'elle a trouvé un écho plus favorable auprès des parents et des jardins d'enfants. Il s'agit d'instaurer une forme coopérative d'enseignement en modifiant les rapports traditionnels entre enfants et avec les enseignant-e-s, faisant du jardin d'enfants une institution culturelle qui doit préserver des valeurs culturelles.

Il existe également, dans toutes les villes importantes de Chine, des établissements étrangers, à la manière des lycées français du réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et son école internationale française de Wuhan, ou des lycées américains. Ces lycées, s'ils ouvrent des perspectives de scolarisation à l'étranger, n'ont pas de pratiques réellement innovantes : ils suivent les programmes et les pratiques de leurs homologues nationaux. D'autres coopérations éducatives internationales sont apparues plus récemment, en particulier grâce à internet. Par exemple, les partenariats induits par les ambassades (coopérations académiques, coopérations régionales, etc.), mais aussi les partenariats industriels qui ont des vocations éducatives, comme le partenariat entre la société Lego et la société Tencet qui aboutit à du matériel d'expérimentation éducatif et technique (fichier d'expériences numériques, etc.). Ces coopérations témoignent d'une volonté de participer à une réflexion internationale sur l'éducation, qui, loin de vouloir homogénéiser les pratiques, vise à l'enrichissement de toutes et tous, par les apports de chacun-e. De ce fait, elles pénètrent plus profondément le système éducatif chinois et la société civile, contribuant à des échanges plus riches.

2. Le cas de l'introduction de la pédagogie coopérative et institutionnelle de Célestin Freinet (et de Fernand Oury) en Chine

Nous prendrons le cas de la pédagogie coopérative, institutionnelle, c'est-à-dire la pédagogie Freinet, comme analyseur de la modernisation de la pensée éducative en Chine, à travers ses réussites, mais aussi ses difficultés et ses échecs.

C'est au début de l'année 2010 que les premiers courriers sont arrivés à l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne, pédagogie Freinet) depuis la Chine, pour une demande d'aide à la création d'écoles maternelles coopératives (FRANCOMME, 2017)¹⁰. Après une année d'échanges électroniques intensifs, en avril 2011 a eu lieu la première formation à la pédagogie Freinet en Chine, à Hangzhou. Depuis, plusieurs séjours ont lieu régulièrement, plusieurs fois par an, en Chine mais aussi en France (cf. figure 2), ce qui peut être vu comme une des formes de la modernisation des pratiques éducatives chinoises. Des coopérations ont été initiées avec différentes institutions, dont des universités françaises et chinoises et des associations de recherche scientifique sur l'éducation, et ce dans plusieurs villes chinoises, dont Wuhan, Xi'an, Changsha et Hangzhou¹¹. Une des particularités de coopération menée en Chine, est qu'une telle demande émane de la société civile, de collectifs de parents, accompagnés-e-s par des enseignant-e-s, éducateur-trice-s, soutenu-e-s ou non par des investisseur-se-s¹². C'est aussi une des clés de la réussite, car bien avant d'arriver en Chine, le collectif chinois s'est documenté, a lu, a discuté, a fait des choix, puis finalement s'est lancé dans la recherche d'un-e formateur-trice qui va venir introduire cette nouvelle forme éducative dans une réelle négociation intellectuelle et pédagogique.

La singularité de cette longue coopération est qu'elle est globale, c'est-à-dire qu'elle touche toutes les dimensions éducatives : les

¹⁰ De nombreux rapports de séjours en Chine ont également été publiés sur les sites de l'ICEM : Institut Coopératif de l'École Moderne (Pédagogie Freinet – France) : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/> et de la FIMEM : Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne <https://www.fimem-freinet.org/fr/node/3353?page=96>.

¹¹ Bien d'autres demandes sont en cours, mais celles-ci ne sont pas encore passées au stade d'une mise en œuvre concrète.

¹² C'est aussi le cas en Corée du Sud, mais pas en Grèce, où la demande vient du corps enseignant par exemple.

Figure 2. Participation d'une équipe chinoise au congrès de l'Institut Coopératif de l'École Moderne, pédagogie Freinet (août 2019).



demandes des parents, la connaissance des instructions officielles chinoises, la réflexion sur les plans de l'école avec intégration de l'architecture Feng Shui (qui se soucie du bien-être des enfants), le recrutement et la formation des enseignant-e-s, etc. L'équipe de travail (constituée de chercheur-se-s, d'enseignant-e-s, de directeurs ou directrices d'établissements, etc.) ambitionne ainsi de construire des écoles Freinet respectueuses à la fois de la culture chinoise et de l'éthique singulière de l'École Moderne.

Le Mouvement de l'École Moderne (pédagogie Freinet) est centenaire, et s'il a survécu à son fondateur, c'est sans doute parce qu'il a été conçu comme un véritable institut de recherche, intégrant ainsi les révolutions technologiques (dont il a par ailleurs souvent été aux avant-gardes, dans les domaines de l'art, du son, de l'image, d'internet, etc.). Cet institut est traversé par de nombreuses sensibilités pédagogiques, qui ont en commun une éthique forte, centrée sur la coopération, l'éducabilité, et les valeurs de l'Éducation nouvelle. Dans le monde, il y a une trentaine de mouvements de l'École Moderne et celle-ci est présente dans une cinquantaine de pays. En Chine, ce sont essentiellement des écoles maternelles Freinet, privées

et publiques, et des pratiques coopératives qui se développent auprès des enfants des écoles primaires, après la classe¹³.

3. Quelques aspects des écoles coopératives (Freinet) en Chine

3.1 Le rapport aux familles, la coéducation

À l'entrée dans une école Freinet, coopérative, les jeunes parents chinois·e·s vivent des contradictions : d'un côté, ils et elles souhaitent l'école la meilleure, la plus adaptée et à l'écoute de leur enfant, et d'un autre côté, ils et elles n'ont pas abandonné l'obéissance, la compétition, la soumission à l'adulte. C'est un monde vécu, qui les a souvent traumatisé·e·s, mais pour lequel il n'existe pas encore de modèle de substitution. Le projet éducatif de l'école entre souvent en concurrence, et même en contradiction avec le vécu familial : la place de l'enfant est importante, il ou elle existe en tant que personne, et participe, contribue à la vie du jardin d'enfants. Par exemple, au moment du repas, il·elle se sert seul·e, et participe à la vaisselle (cf. figure 3).

Une caractéristique des écoles Freinet est à cet égard d'établir un véritable rapport éducatif au sein d'un environnement élargi : à de nombreuses reprises, les parents sont associé·e·s aux travaux de la classe lors de visites, d'expositions, pour des présentations. Les parents participent à des ateliers (préparation de marchés, de spectacle...), sont invité·e·s à des rencontres et des discussions avec les enseignant·e·s. Les lieux de parole, qui sont importants dans la classe coopérative, existent aussi pour les parents. Ils et elles peuvent y poser de nombreuses questions, telles que : «J'ai inscrit mon enfant à un cours de piano, mais il ne veut pas y aller ! Que dois-je faire ? Parfois mon enfant ne veut pas m'obéir, quelle attitude dois-je avoir ? Comment ? Il n'arrive pas à se concentrer, comment je peux l'aider ? »¹⁴.

L'entrée en classe coopérative va modifier la pensée éducative des parents chinois·e·s. Bien souvent, les parents respectent avant tout l'autorité des grands-parents omniprésents, avec de véritables luttes

¹³ Ce dispositif correspond à la pédagogie sociale en France.

¹⁴ Cf. recueil des entretiens d'enquête avec les parents.

Figure 4. Participation des enfants aux tâches domestiques



de pouvoir au sein même de la famille et une pression considérable en découlant pour l'enfant. Le changement pédagogique, par ce dialogue, ces moments de discussion et de négociation, jusque dans la famille, redonnent à chacun-e, peu à peu, sa véritable place. Bien souvent aussi, un changement significatif peut être relevé dans les pratiques éducatives au sein de la famille élargie, suite à des discussions très sérieuses avec les grands-parents. Les réunions, les ateliers, menés avec les parents, leur redonnent une complicité éducative au sein du couple et avec leurs enfants, levant la pression intergénérationnelle.

3.2 La cérémonie de rentrée (qui est aussi la cérémonie de départ)

Chaque année a lieu une journée de rencontre, précédant la rentrée des classes. Durant cette journée vont se croiser les ancien-ne-s élèves, les élèves actuel-le-s et les nouvelles et nouveaux élèves, avec leurs familles. C'est une journée fastueuse consacrée à « la transmission » : les ancien-ne-s élèves, celles et ceux qui vont entrer à l'école primaire, vont dire au revoir à leur école et transmettre un message à leurs ami-e-s et aux nouvelles familles. Ce moment est important, parce qu'il crée le lien éducatif profond qui va fonder la relation à l'école, qui va faire réfléchir les parents sur un certain nombre de dimensions de l'éducation. Il va aussi fonder le lien entre les familles elles-mêmes, telle une coéducation élargie.

Par exemple, un père de famille a raconté trois années durant lesquelles il a vu sa fille, Coco, grandir dans l'école Freinet (visible par tous les parents sur le wechat de *La petite fourmi*¹⁵). Il est allé de surprise en surprise, découvrant l'éveil de la personnalité de son enfant, au début très timide, puis s'affirmant peu à peu, et entretenant avec lui des discussions profondes ! Celle-ci a ses propres goûts et aspirations qui ne sont pas exactement ceux et celles de l'enfant rêvé, mais peut-être beaucoup mieux, parce qu'ouvrant d'autres perspectives. Au final, c'est la complicité qui s'est jouée, la confiance réciproque et le respect de chacun-e. Ces témoignages marqués par l'émotion soulignent l'évolution de la pensée éducative des parents et leur appréciation du bien-fondé du choix d'une école coopérative.

Au cours de cette journée, un spectacle est offert aux familles, réalisé par les enfants et l'équipe enseignante, et une présentation de l'école et de l'équipe pédagogique est aussi proposée. La cérémonie se termine par un goûter avec les parents et des discussions libres permettant à chacun-e de poser toutes les questions souhaitées. Les nouveaux parents entrevoient donc le nouvel espace éducatif dans lequel ils et elles vont être immergé-e-s, comme leur enfant.

¹⁵ Le wechat de l'école *La petite fourmi* n'est visible que par les parents de l'école. C'est une mesure de sécurité pour les images non floutées des enfants et des événements qui y apparaissent.

3.3 La formation à la pédagogie coopérative

Une des clés de la pédagogie Freinet, de la pédagogie coopérative et institutionnelle, c'est la formation de l'équipe éducative. En Chine, nous procédons comme ailleurs, à la fois dans la temporalité de la classe et de l'établissement, mais aussi dans l'université avec laquelle nous avons noué de nombreux liens scientifiques et professionnels. Une particularité du mouvement de l'École Moderne est en effet d'agir sur les trois temporalités de la formation : en classe (clinique), après la classe (formation professionnelle), et à l'université (recherche). Peu à peu, les enseignant-e-s vont s'immerger dans ces trois temporalités. En classe, nous allons agir ensemble, vivre des moments communs d'interaction dans des situations imprévisibles (cela inclut les préparations et les débriefings). À d'autres moments, des rassemblements permettent de parler de fondamentaux, de points précis : l'expression libre, les sanctions, ou encore l'évaluation. Puis, des éléments de recherche sont produits, comme en témoignent les articles publiés collectivement dans des revues : spécialisées (FRANCOMME, 2011, 2012), professionnelles (FRANCOMME, 2015, 2018 ; FRANCOMME et HU, 2012) et scientifiques (FRANCOMME, 2017, 2019), ou encore l'ouvrage sur la bienveillance dans l'école Freinet chinoise (FRANCOMME et LIAN, à paraître). Dans ce dernier, la réalité d'une classe coopérative en Chine est illustrée à travers des moments de classe singuliers : une dispute, une réalisation collective, la relation fille-garçon. Figurent dans le livre les photos de ces moments, le discours tenu par les enfants, le traitement de la situation expliqué par les enseignantes, et les enjeux plus généraux liés à cette situation.

La formation à la pédagogie Freinet en Chine associe tou-te-s les membres de la communauté éducative : enseignant-e-s, mais aussi adjoint-e-s, personnel administratif et de direction, personnel de service, cuisinier ou cuisinière. C'est l'ensemble de l'environnement humain qui est pris en compte dans les formations, ce qui se traduit notamment par un travail de construction d'un langage commun, de valeurs communes. Certains parents participent aux formations auxquelles contribuent également quelques universitaires et étudiant-e-s.

3.4 La coopération : parents, universités, société civile

Le concept central de la pédagogie Freinet est la coopération. Il est donc nécessaire dès le départ de clarifier ce concept, qui est aussi un paradigme éducatif, d'ailleurs nouvellement redécouvert en Occident. Freinet a créé un institut coopératif¹⁶ auquel il n'a jamais voulu donner son nom. Ce concept est ainsi plus qu'un symbole, il s'agit d'un principe, une technique de vie. Pour lui, il s'inscrit dans un mouvement historique, une vision utopique de la mondialisation, la voie du pacifisme, dans un monde en proie aux guerres. La coopération revient sur les fondements de la relation humaine et les principes élémentaires de la société, et se situe au cœur des apprentissages.

Concrètement, la coopération est une modalité des relations dans une école. Pour qu'elle soit entendue, il faut qu'elle soit pratiquée. Grâce à la coopération avec les écoles maternelles de Wuhan, nous avons par exemple pu mener une animation de création collective et coopérative auprès d'adolescent-e-s des régions rurales dans la province du Hubei (voir figure 4).

Toutes les occasions de travail sont des occasions de coopération. La coopération va aussi structurer les apprentissages. La répartition des tâches, l'entraide, les responsabilités, les bilans d'activité sont par exemple des moments clés de la coopération (voir figure 5).

La coopération est une forme supérieure de l'organisation de la recherche (dans l'ICEM), dans le sens où elle établit un cadre éthique à son fonctionnement. À la fois, elle s'inscrit dans une perspective de l'agir social, et de l'intérêt général, et à la fois, elle attribue à chaque membre de la communauté éducative un rôle qui responsabilise, implique et respecte les droits de chacun-e. Elle institue un collectif de sujets pensants et agissants : les chercheur-se-s collectif-ve-s coopératif-ve-s (FRANCOMME, 2019). La coopération est aussi une réalité internationale¹⁷, à travers laquelle les échanges, les rencontres, les débats ont lieu et où chacun-e livre son expérience, ses réflexions. En Chine, la coopération

¹⁶ De nombreux ouvrages et articles ont traité de l'histoire du mouvement de l'École Moderne. Voir notamment FRANCOMME (2009), et les livres de Michel BARRÉ (1995, 1996).

¹⁷ Les personnels des écoles Freinet chinoises participent aux rencontres internationales de la pédagogie Freinet, elles rendent compte de l'originalité de leurs travaux, de leurs productions. Voir les comptes-rendus réguliers publiés sur les sites de la FIMEM, de l'ICEM et les coopérations avec les revues comme *Le Nouvel Éducateur* et *JMagazine*.

Figure 4. Moment de création collective avec des adolescent·e·s.



Figure 5. La coopération entre les enfants



se substitue à la compétition. C'est une des transformations majeures des écoles Freinet chinoises et des rapports qu'elles établissent, dans la classe et hors la classe.

4. Quelques difficultés à affronter

4.1 Un enjeu sociétal

L'éducation, la formation sont au cœur de toutes les sociétés, traditionnelles et modernes. Les parents, les enseignant-e-s, les responsables du système éducatif, la société civile comprennent les enjeux d'un « bon » système éducatif, et souhaitent avoir le contrôle de celui-ci. La centralisation du système éducatif chinois rend difficile l'appropriation d'une nouvelle forme éducative, qui fait face à un cadre général strict peu

propice à un changement de paradigme. Si, rapidement, les parents chinois arrivent à s'inscrire dans le cadre d'une école coopérative, leur force de persuasion reste limitée face à une administration qui observe, laisse faire, questionne, puis tranche et décide. Aujourd'hui, par exemple, il est très difficile de participer à la formation des enseignant-e-s ou d'entrer dans les universités pour travailler avec les collègues chinois-e-s, pourtant ouvert-e-s aux coopérations.

4.2 La marchandisation de l'éducation

Nombre d'investisseur-se-s ont bien compris les demandes des parents qui sont prêt-e-s à investir dans l'éducation de leurs enfants. La pédagogie Freinet, institutionnelle, coopérative, n'échappe pas à la règle : à peine introduite, déjà copiée, déjà la proie de personnes cupides. À titre d'exemple, notons qu'une des traductions du mot Freinet en mandarin a déjà été déposée et soumise à un droit de propriété. De nouvelles écoles coopératives naissent, sans que l'aspect coopératif soit réellement respecté, la falsification étant un avatar de la mondialisation de la recherche du profit, même en Chine. Pour éviter les dérives (mercantiles comme idéologiques), nous avons choisi les évaluations annuelles des écoles Freinet chinoises, parce que celles-ci permettent la confrontation à une éthique cohérente. Elles figurent parmi les écoles inscrites à la FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne), participant activement à la vie du mouvement international.

Conclusion

En guise de conclusion et d'ouverture, il est possible de regarder l'innovation pédagogique en Chine sous un autre analyseur complémentaire, celui du *homeschooling* (scolarisation à la maison), appelé *Sishu* ou *Shishu* en Chine. Il y est très peu développé (DÉCHELETTE, 2018), alors qu'il constitue une nouvelle voie éducative en Corée du Sud (FRANCOMME, 2008, 2010). Les *Sishu* ne sont pas reconnues par l'administration chinoise, elles sont même interdites, ou parfois uniquement tolérées par certains gouvernements locaux. Pourtant, à la manière des précepteurs et préceptrices, les *Shishus* sont une tradition millénaire chinoise et Confucius enseigne à ses disciples de cette manière (XINGYU, s.d.).

Cela concerne, pour une grande majorité, les parents en rupture avec la conception traditionnelle de l'école, et les parents d'enfants qui rencontrent des problèmes d'adaptation au système traditionnel compétitif. Il touche aussi les régions déshéritées, où le système éducatif est défaillant, voire n'existe pas. Internet a permis à la population chinoise, au travers de ses jeunes, d'accéder au concert international de l'éducation. Les familles, les jeunes couples, comme les universitaires chinois-e-s que je rencontre, se sont tou-te-s documenté-e-s sur internet; aujourd'hui, ils et elles ont une meilleure connaissance de l'univers éducatif, et souhaitent pouvoir faire des choix.

Mais il y a une autre raison liée à l'émergence du *homeschooling* en Asie et en Chine: la déviance est rejetée sur la famille, qui prend en charge les enfants présentant des besoins éducatifs particuliers (mais aussi les adultes différent-e-s). De nouvelles voies s'élèvent, minoritaires, qui cherchent à intégrer tou-te-s les enfants, comme dans les écoles Freinet de Changsha, ou au travers d'entretiens que j'ai pu avoir, tel celui avec M. Qian Yuanwei, Directeur de l'éducation de base de l'Université normale de Shanghai¹⁸. Toutes les voies de la modernisation du système éducatif chinois les intéressent: la formation, la recherche, les échanges. Le *homeschooling* agit aussi comme un analyseur de la situation éducative chinoise, dont il révèle les failles, et l'impérieuse motivation à agir, à explorer une vision moderne de l'éducation.

Le projet politique de la Chine évolue, et avec lui son projet pour l'école. Les forces traditionnelles et scolastiques sont fortes, mais elles ne résistent pas, ni à l'épreuve de la réalité, ni à l'épreuve de l'efficacité.

En 2012, alors que nous visitons une école prestigieuse de Hangzhou, nous sommes entré-e-s dans une classe où l'enseignante avait spontanément installé une véritable classe coopérative. Les productions affichées au mur témoignaient d'un souci de la production collective, et aussi de la spécificité individuelle; la gestion de la classe était garantie par des responsabilités assumées pleinement par les enfants; la relation maîtresse-élèves était basée sur une écoute réciproque de grande qualité où chacune avait la parole dans un espace protégé, le travail était organisé en ateliers, etc. Nous avons pu voir surgir une classe coopérative, sans lien apparent avec le réseau international des classes coopératives, ce qui témoigne d'une

¹⁸ Extrait du second compte-rendu de séjour en Chine. Site personnel.

émergence possible au sein du corps enseignant chinois, une révolution en perspective.

L'enfant, au travers de son parcours scolaire, est un enjeu sur le futur qui est central au sein de la famille chinoise. Les jeunes parents chinois-e-s modifient leur regard sur leur propre expérience et sur leur enfant, ce qui se manifeste au travers de certaines anecdotes, les suivantes étant rapportées par des mères chinoises de l'école Freinet de Hangzhou :

« Mme X et Mme Y ont emmené leur enfant dans un club d'échecs, (XX et YY). Dans ce club, il y avait d'autres enfants venant d'écoles chinoises traditionnelles. Le professeur distribue les plateaux et les pièces à tous les enfants et leur demande de les placer.

XX et YY ne placent pas toutes les pièces, car certaines sont en double, certaines sont manquantes ; les enfants des écoles traditionnelles placent toutes les pièces, les doubles, les triples... peu importe !

Le professeur demande à XX et YY pourquoi ils ne placent pas toutes les pièces, ils répondent qu'ils ne placent que les bonnes pièces. »

Les deux mamans me disent : *« à ce moment, on a compris ce que voulait dire pédagogie Freinet. Les enfants réfléchissent, n'obéissent pas à un ordre parce qu'il le faut. Ils sont capables d'analyser une situation ».*

Bibliographie

- BARRÉ, M. (1995). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, Tome I (1986-1936), Les années fondatrices*. Publications de l'École Moderne Française.
- BARRÉ, M. (1996). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, Tome II (1936-1966), Vers une alternative pédagogique de masse*. Publications de l'École Moderne Française.
- BERTHIER, P. (2012). Un Américain à Pékin : John Dewey. *Le Télémaque*, 41(1), 59-73.
- DÉCHELETTE, G. (2018, 20 février), L'école à la maison en Chine, une vraie tendance ? *Lepetitjournal.com*. <https://lepetitjournal.com/shanghai/education/homeschooling-ecole-maison-chine-tendance-societe>
- FRANCOMME, O. (2008). Une coopération internationale en terrain sensible : le cas des ados décrocheurs en Corée du Sud. *Spécificités*, 1(1), 61-69.

- FRANCOMME, O. (2009). Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale. *Revue française d'éducation comparée*, 5, 159-176.
- FRANCOMME, O. (2010). Être décrocheur en Corée du Sud. *CRAP, Cahiers Pédagogiques*, 481, 61-62.
- FRANCOMME, O. (2011). The age of Pint-Sized Pedagogos (by Ruben Marley). *More*, 7(7), 15.
- FRANCOMME, O. (2012, 26 avril). Pédagogie Freinet, *Dushukuaibao*.
- FRANCOMME, O. (2015), Pédagogie Freinet en Chine. *Le Nouvel Édicateur*, 223, 54-57.
- FRANCOMME, O. (2017). La création d'écoles alternatives en Chine. *Spécificités*, 10(1), 218-227.
- FRANCOMME, O. (2018). En Chine, dépasser les différences culturelles et collaborer pour l'innovation (Chine). *CRAP, Cahiers Pédagogiques*, 542, 6.
- FRANCOMME, O. (2019). *Les Chercheurs Collectifs Coopératifs et l'École Moderne: perspectives*. L'Harmattan.
- FRANCOMME, O., et HU, S. (2012). Freinet Education Center. *Le Nouvel Édicateur*. 209, 47-51.
- FRANCOMME, O., et LIAN, Y. (à paraître). *La bienveillance à l'école maternelle expérimentale Freinet La petite fourmi de Wuhan*.
- GRENIÉ, M., et BELOTEL-GRENIÉ, A. (2006). L'éducation en Chine à l'ère des réformes, *Transcontinentales*, 3, 67-85.
- GAOYAN, S., et EDWARDS, P. C. (2016). *Reggio Emilia Inspiration for Early Education in China: The Case of Zhejiang Province*. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies. <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/139>.
- TENG FU, M. (2005). Les inégalités d'accès à l'enseignement primaire entre urbains et ruraux, *Perspectives chinoises*, 89. <https://journals.openedition.org/perspectiveschinoises/711>
- VIAUD, M.-L. (2017). Les écoles Montessori dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 51-62.
- XINGYU, T. (s.d.). L'enseignement Sishu en Chine, *La Chine*. http://www.chinapictorial.com.cn/fr/se/txt/2010-03/09/content_252882.htm

Chapitre 4

Des pédagogies différentes pour réduire les inégalités à l'école

Marie-Anne Hugon, Université Paris-Nanterre

Résumé

Cet article remet en cause la distinction communément admise entre école publique traditionnelle et école privée alternative. L'analyse comparée de deux structures fonctionnant actuellement en région parisienne au sein de l'enseignement public montre comment dans ce cadre peuvent être développées des pratiques «alternatives» ou «différentes» visant à fournir une offre éducative de qualité pour tous les élèves et par là même, à construire une école plus juste.

Abstract

It is often said that state schools are traditional whereas alternative schools are private. We question this common belief. The analysis of two state schools based in Paris shows that in this context can be developed «alternative» teaching practices aiming to offer high quality education and hence build a fair school for all.

Introduction

Dans les débats publics sur l'école, la distinction entre école publique traditionnelle et école privée alternative semble aller de soi. Elle tend à opposer de manière arbitraire les tenants d'une école publique et ceux d'une école annoncée comme radicalement différente. On se propose ici de discuter cette opposition. Dans le contexte français, elle ne paraît pas pertinente, car elle élude la présence au sein de l'école publique gratuite de structures, de pratiques, de projets qu'on désignera provisoirement comme alternatifs et qui visent précisément à proposer une éducation différente, innovante et de qualité pour tous les élèves.

Après un essai de clarification des termes de cette discussion qui prendra appui sur de brefs rappels historiques, la position que nous défendons sera étayée par l'analyse de deux exemples de pratiques mises en œuvre aujourd'hui dans l'enseignement public¹. Cela introduira une réflexion sur les possibilités d'évolution d'une école plus accueillante à tous les élèves, quelles que soient leurs origines et caractéristiques.

1. Questions de vocabulaire

Dans la « *galaxie* » (WAGNON, 2018) des écoles alternatives privées, on recense des écoles se réclamant de théories pédagogiques bien connues avec des sites, des publications, des rencontres et – pour ce qui est de Montessori, des écoles Steiner, des écoles de l'Anen² et de la pédagogie du père Faure – des formations ad hoc pilotées par des associations qui les accréditent et les encadrent. D'autres écoles de création plus récente, comme les *Labschools* et les écoles démocratiques, proposent aussi des formations et sont très actives sur les réseaux sociaux ; dans le cas des secondes, les polémiques qu'elles suscitent les rendent encore plus visibles³. Certaines des écoles alternatives se situent dans la stricte observance des systèmes pédagogiques

¹ Merci aux animatrices et animateurs de ces deux structures qui ont accepté de répondre à mes questions et de relire et discuter ce chapitre.

² Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle.

³ Les méthodes mises en œuvre dans les écoles démocratiques et dynamiques ont fait l'objet de signalements à la Miviludes (Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires). Miviludes (2018), *Rapport d'activité 2016-2017*, p. 24-25. <https://www.derives-sectes.gouv.fr/publications-de-la-miviludes/rapports-annuels>

de leurs fondateurs (Waldorf par exemple), d'autres évoquent des pratiques empruntant à plusieurs inspirations.

Il est plus difficile de cerner de façon rigoureuse les contours de la mouvance alternative dans l'enseignement public. D'une part, comme dans le privé, coexistent des positionnements variés, de l'adhésion à des systèmes pédagogiques complets à des pratiques plus éclectiques. D'autre part, ces pédagogies sont développées dans des structures au statut dérogatoire, mais également au sein de classes ou de groupe de classes dans des établissements du tout-venant. Dans ce cas, les projets développés ne disposent a priori d'aucune visibilité sauf s'ils sont soutenus par les autorités académiques. Les quelques exemples qui suivent illustrent la diversité des situations.

D'un côté, des praticien-ne-s militant-e-s pédagogiques s'inscrivent dans des mouvements connus depuis fort longtemps, avec leurs revues, leurs regroupements, leurs débats parfois vifs. L'ICEM-Pédagogie Freinet⁴ et les groupes de pédagogie institutionnelle en sont des exemples. Ces militant-e-s travaillent souvent seul-e-s⁵ même si un petit nombre d'établissements sont identifiés comme des écoles et des collèges Freinet. Ainsi en est-il de l'école de Mons-en-Barœul dont les pratiques sont qualifiées de «pédagogie alternative en milieu populaire» par l'équipe de chercheur-se-s qui l'a évaluée (REUTER, 2008) et de l'école Marie Curie de Bobigny (DECKER, 2017). Au niveau du collège, on mentionnera les collèges de La Ciotat et de Mons-en-Barœul. Quant à la pédagogie Montessori, une association milite pour son introduction dans le public, à l'école maternelle essentiellement⁶. L'entrée des enseignant-e-s du public en pédagogie Montessori commence, elle, à être documentée par la recherche (HUARD, 2019).

D'un autre côté, on voit aussi – en particulier dans l'enseignement secondaire – des enseignant-e-s, isolé-e-s ou en équipe qui, sans se référer à un courant pédagogique précis, expérimentent des modes de fonctionnement et des pratiques pédagogiques dans une démarche

⁴ ICEM: Institut coopératif de l'école moderne. En 2015, d'après le secrétariat de l'ICEM, on comptait 615 adhérents, majoritairement des professeur-e-s des écoles et 3 367 personnes inscrites sur une ou plusieurs listes de discussions (données communiquées par Marie-Laure Viaud).

⁵ Le documentaire de Claire Lebrun et Jean-Marc Thérin (2016), *Une journée dans la classe de Sophie* est, à cet égard, éclairant. La classe de Sophie Billiard filmée dans ce documentaire est la seule qui fonctionne ainsi dans l'école de Saint-Ouen où elle est implantée.

⁶ <https://public-montessori.fr>

d'«*hybridations, bricolages, appropriations*»⁷. C'est le cas des collèges et lycées expérimentaux tels que le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair (REY et SIROTA, 2007), le collège Clithène à Bordeaux (CÉDELLE, 2008) ou le lycée pilote innovant au Futuroscope (NOBLE, BERGERON et FONTAINE, 2005) ; c'est aussi celui des structures de retour à l'école (SRE) comme les microlycées⁸ qui accueillent des jeunes de plus de 16 ans désireux de se rescolariser. Dans ces dernières structures, bien connues par des témoignages de praticien-ne-s-chercheur-se-s comme par la recherche (GOÉMÉ, HUGON et TABURET, 2012, BROUX et DE SAINT DENIS, 2013, PIRONE, 2014), loin de toute approche patrimoniale, les équipes construisent de façon pragmatique des dispositifs qui s'alimentent à différentes sources, sans d'ailleurs les nommer, comme le montrent les «*9 propositions concrètes pour des alternatives dans l'école*»⁹ défendues par la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI). À côté de ces structures expérimentales spécifiques émergent depuis cinq ans des projets menés dans un cadre institutionnel inchangé. L'un des plus connus est le lycée Germaine Tillion au Bourget qui a obtenu en 2017 le Prix de l'Innovation de l'Éducation Nationale¹⁰. D'autres initiatives plus restreintes sont développées au niveau d'une classe ou d'un groupe de classes, ainsi les classes coopératives en lycée (par exemple au Lycée Jacques Feyder à Épinay-sur-Seine) et en collège (JOUET, 2019 ; CARON, 2019). À cette liste non exhaustive, on pourrait ajouter l'engouement récent pour les classes inversées et les «*cogniclasses*» qui s'appuient sur les acquis des sciences cognitives. Certains de ces projets sont suivis et valorisés au niveau académique par les CARDIE¹¹, d'autres sont associés aux travaux de l'Institut Français d'éducation (IFÉ), ce qui permet des collaborations avec des chercheur-se-s.

Du fait de cette gamme de situations, l'emploi de l'adjectif «*différent*» moins engageant, est préférable à celui d'«*alternatif*» qui semble créer une rupture au sein du monde scolaire. Dans l'enseignement public,

⁷ *Actualité des pratiques pédagogiques dans les classes et écoles différentes : Bricolages, hybridations, appropriations, etc.*, Journée de recherche, Université de Cergy-Pontoise, 21 octobre 2019. https://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/uploads/9/0/6/8/9068540/appe1_2019.pdf

⁸ On compte en 2020 71 microlycées sur l'ensemble du territoire. <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>. Consulté le 12 octobre 2020.

⁹ <https://www.fespi.fr/la-fespi/9-propositions-concretes-pour-des-alternatives-dans-lecole/>

¹⁰ <http://germainetillionlycee.fr/personnels/le-projet-innovant/>

¹¹ CARDIE : Cellule académique Recherche, Développement, Innovation et Expérimentation.

seraient «différent·e·s»¹² les établissements et classes qui se perçoivent et sont perçu·e·s comme tels, sans préjuger de leur affiliation ou non à un courant pédagogique ni de l'ampleur, de la consistance ou de la nouveauté de leurs pratiques.

S'il est difficile de trouver les mots justes pour décrire ces pédagogies différentes, il en est de même pour les pédagogies dites «traditionnelles», dont elles seraient en principe l'envers. Au demeurant, cet adjectif lui aussi n'est peut-être pas approprié, les pédagogies traditionnelles étant en fait d'une tradition récente¹³. Mais, dans le langage courant, lorsqu'un·e enseignant·e dit : «*Je retourne dans le traditionnel*» ou bien «*Il ou elle fait du traditionnel*», malgré le flou du terme, on voit se dessiner immédiatement, au risque de simplifications sans nuance, l'univers des notes et des devoirs, la leçon suivie d'un exercice d'application, le silence des élèves ou du moins une parole très contrôlée dans une classe homogène, un programme à parcourir coûte que coûte, des journées où des cours des différentes matières se succèdent, et un·e enseignant·e, seule source légitime d'autorité et seul·e adulte face à sa classe.

Les anciennes classifications de Palmade (1955) sont toujours pertinentes pour décrire les méthodes dites «traditionnelles». Selon cet auteur, celles-ci partageraient les principes suivants : simplicité, progressivité, formalisme, mémorisation, autorité du maître ou de la maîtresse, seule source de savoir, et émulation entre élèves. Dans cette approche, «*la difficulté pédagogique ne saurait être due qu'à une déficience des facultés ou un manque d'attention et d'application [...] de cette manière se trouvent justifiés à la fois la sélection par examens et concours et les principes d'autorité et d'émulation*» (PALMADE, 1955, p. 13). Aux méthodes traditionnelles, Palmade oppose les «méthodes nouvelles» qui, si diverses soient-elles, postulent toutes l'éducabilité de toutes et de tous et de chacun·e, y compris d'enfants jugé·e·s difficiles ou déficient·e·s. Ce qui se traduit par des principes pour l'action résumés de la manière suivante¹⁴ :

– l'attention et la prise en considération de la réalité psychologique de chaque élève, de ses rythmes d'apprentissage, de ses besoins, de ses

¹² Terme introduit par Marie-Laure Viaud (2005) dans son enquête sur les collèges et lycées «différents» et repris par le réseau recherchespedagogiesdifferentes.net

¹³ Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, le cours magistral était peu développé et les classes hétérogènes rassemblaient des élèves ayant plusieurs années de différence. Voir PROST, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967* (p. 51). Colin.

¹⁴ Ces principes reprennent, en les synthétisant, les caractéristiques des méthodes nouvelles telles qu'énoncées par Palmade (1955).

habiletés, de ses centres d'intérêt, de ses curiosités ; l'enfant devient «la mesure des méthodes et des procédés éducatifs» (CLAPARÈDE, 1912, p. 9) ;

– une approche globale et complexe des savoirs remettant en cause découpages disciplinaires, hiérarchies entre savoirs et valorisant activités artistiques et techniques ;

– une approche active et coopérative des apprentissages construits autour d'actions et de projets motivants qui leur donnent sens. Les démarches sont inductives ;

– l'organisation d'une vie sociale démocratique et la recherche de l'épanouissement individuel au sein de la classe/ de l'école comprises comme des communautés organisées. D'où l'absence de contrainte hétéronome et la construction collective de règles de vie en commun.

2. «Quelle place pour... la transformation sociale» ?

Aujourd'hui, les classes et écoles différentes dans le public comme les écoles du privé alternatif partagent, de façon plus ou moins visible, plus ou moins intense, plusieurs ou la totalité des caractéristiques qu'on vient d'énoncer. En revanche existent des lignes de fractures qui sont d'ordre politique et remontent aux débuts de l'Éducation nouvelle. Dès ses origines, ce milieu n'est pas homogène, ni au plan social, ni au plan idéologique. Entre la formation d'une élite moderne telle que la conçoit Demolins à l'école des Roches, les projets des médecins éducateur-trice-s et des psychologues pour les enfants considérés comme arriérés, et l'ambition de construire une pédagogie populaire, l'écart est grand. Comme le rappelle Laurence de Cock, «Depuis ses débuts, dans cette nébuleuse de l'Éducation nouvelle, la question du rapport à l'école publique et à la politique fait débat. Sont en jeu l'égalité de tous les enfants, y compris les enfants d'ouvriers et de paysans pauvres, face aux savoirs et les finalités de transformation sociale de l'école»¹⁵. Même si les promoteur-trice-s des différents courants se connaissent et s'estiment, très vite des oppositions politiques se font jour. Freinet s'intéresse au mouvement des écoles libertaires de Hambourg et à l'expérience

¹⁵ DE COCK, L. (2020). Pour une école commune émancipatrice, accessible à tous. *Libération*, 09.10.20. p. 18.

soviétique. Il ironise sur les congrès « aristocratiques » de l'Éducation nouvelle et écrit : « *Nous avons plusieurs fois déjà dénoncé La Nouvelle Éducation comme une association essentiellement bourgeoise, dont nous ne devons pas attendre grand appui pour l'éducation populaire* » (FREINET, 1931). Pour Freinet, instituteur communiste, combat politique et combat pédagogique sont intimement liés.

« *Il faut être sur les deux fronts à la fois... Nous ne comprendrions pas que des camarades fassent de la pédagogie nouvelle sans se soucier des parties décisives qui se jouent à la porte de l'école ; mais nous ne comprenons pas davantage les éducateurs qui se passionnent, activement ou plus souvent passivement, hélas ! pour l'action militante, et restent dans leur classe de paisibles conservateurs, craignant la vie et l'élan, redoutant l'apparent désordre de la construction et de l'effort.* » (FREINET, 1936, p. 1)

Cette ambition de construire une éducation populaire et émancipatrice sera portée tout au long du xx^e siècle par le GFEN¹⁶, par la pédagogie institutionnelle élaborée par Fernand Oury, ainsi que dans l'enseignement secondaire par le CRAP¹⁷ avec le mot d'ordre « *changer la société pour changer l'école et changer l'école pour changer la société* ».

Pour ces pédagogues, on ne peut militer pour l'émancipation collective en demeurant « *un paisible conservateur* » pour reprendre l'expression de Freinet ; inversement les pédagogies différentes, lorsqu'elles sont déconnectées de l'action politique et de la lutte contre les injustices sociales, contribueraient au maintien des inégalités de naissance. Cette affirmation est vérifiée aujourd'hui. À une période où l'école ne corrige pas et même renforce les inégalités sociales et migratoires (CNESCO, 2017), l'écart entre les tenants d'une école publique rénovée et au service de tous les enfants et les promoteurs des écoles alternatives privées est profond, ne serait-ce qu'en raison des frais de scolarité de ces dernières : en 2020, les frais d'inscription équivalent en effet à 10 000 euros annuels en moyenne dans une école Montessori à Paris¹⁸ et à 5 500 euros (même s'il est précisé que des bourses sont attribuées) dans l'École démocratique de Paris¹⁹. Ces tarifs en réservent l'accès aux familles disposant de ressources élevées et

¹⁶ GFEN : Groupe français d'éducation nouvelle

¹⁷ Cercle de recherche et d'action pédagogiques

¹⁸ Chiffres relevés sur le site <https://www.at-montessori.com/fr/choisir-son-ecole/>

¹⁹ Chiffres relevés sur le site www.ecole-dynamique-paris.org/admissions

recherchant pour leurs enfants une éducation jugée plus épanouissante et plus ouverte. Ainsi, dans les écoles Montessori ont été scolarisé·e·s des enfants qui, devenu·e·s adultes, constituent une nouvelle élite moderne de créateur·trice·s et d'entrepreneur·euse·s, notamment dans les nouvelles technologies ; ceux qu'un journaliste du *Wall Street Journal* nomme «*The Montessori Mafia*»²⁰. Cela dit, quelques écoles alternatives privées hors contrat s'implantent aussi dans des quartiers populaires et tentent, par des stratégies variées, de s'ouvrir à un public socialement mélangé. C'est le cas par exemple de l'école Bric-à-Brac à Marseille²¹ et de l'Autre Collège²² à Paris. Cependant, si on entend par «transformation sociale» la réduction des inégalités à l'école, ce combat est porté essentiellement par les enseignant·e·s qui, au sein de l'école publique et gratuite, expérimentent des façons différentes de travailler.

C'est donc auprès d'élèves relégué·e·s dans des structures à la marge de l'école ou qui ont rejeté l'école au point d'en être sortis prématurément que ces pédagogies, lorsqu'elles sont correctement mises en œuvre, démontrent leur intérêt. En témoignent les deux exemples présentés ci-après de pratiques expérimentées à des échelles très différentes. Après avoir successivement évoqué ces deux expériences, on tentera d'en repérer les caractéristiques communes.

3. Expérimenter des pratiques différentes à la marge

3.1 Développer un projet d'agriculture urbaine en SEGPA²³

Le projet est conduit depuis six ans en SEGPA, une section de l'éducation nationale des enseignements généraux professionnels adaptés qui scolarise, au sein de classes à effectifs allégés, des adolescent·e·s en grande difficulté d'apprentissage²⁴, entre douze et seize ans environ, de la classe de sixième à la classe de troisième. Ces élèves sont majoritairement

²⁰ SEEMS, P. (2011). The Montessori Mafia. *The Wall Street Journal*, <https://www.wsj.com/articles>

²¹ <http://www.vieasso.bricabracs.org>

²² <https://www.lautrecollege.fr/>

²³ Les informations reportées ici s'appuient sur des entretiens à distance réalisés entre septembre et octobre 2020 avec la directrice-adjointe de la SEGPA aujourd'hui à la retraite et avec une des enseignantes. Ont par ailleurs été consultés les rapports remis au Rectorat de Paris en 2018 ainsi que le blog <https://supegpa.wixsite.com/segpa-jbc/on-parle-de-nous>.

²⁴ Ces élèves sont recruté·e·s sur proposition de la CDOEA : Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré.

des garçons issus de familles nombreuses et de milieux défavorisés (DEPP, 2017). La SEGPA qui nous intéresse est située dans le vingtième arrondissement dans le nord de Paris, elle est implantée dans un bâtiment qui n'est pas mitoyen de son collège de rattachement et accueille des élèves issus de milieux très populaires ; pour certains d'entre eux et elles, aux difficultés d'apprentissage s'ajoutent des problèmes de comportement.

La directrice-adjointe de la SEGPA, Madame R. à l'initiative de l'expérience, et les enseignantes Madame D. et Madame D-L. ne sont pas des militantes pédagogiques, affiliées à un mouvement quelconque, mais elles sont très investies dans leur exercice professionnel : pour ces trois personnes, enseigner et transmettre à des enfants en difficulté est un choix vocationnel. Madame R. est entrée tardivement dans l'enseignement après une première carrière en entreprise. Il en est de même pour Madame D. pour qui cette reconversion a correspondu au besoin de retrouver du sens dans son activité professionnelle. En outre, Madame R., au cours de ses années d'enseignement précédant sa prise de fonction en SEGPA, a exercé auprès de publics adultes empêchés et auprès de communautés de gens du voyage.

Dans les différentes SEGPA qu'elle a dirigées, Madame R. a toujours cherché des idées et des moyens pour que des enfants «*qui ont perdu l'estime d'eux-mêmes et le goût de l'école... n'y viennent pas à reculons*». Ce qui, selon elle, passe d'abord par l'aménagement d'un environnement accueillant, propre et agréable. Ainsi, dès son arrivée à la tête de cette SEGPA, elle fait installer dans la cour de récréation baby-foot et tables de ping-pong pour que les élèves se sentent chez eux. La création avec les élèves d'un jardin pédagogique et d'un mur végétalisé s'inscrit dans cette volonté de les aider à s'appropriier l'espace de la SEGPA et à en être fier-ère-s. Le projet s'appuie sur la circulaire «Espace rural et environnement»²⁵ qui vise à faire découvrir aux élèves différentes formations professionnelles dans des secteurs d'activité de production vivrière et florale, d'aménagement d'espaces verts et de viticulture. Lorsque Madame R. propose aux enseignantes de s'emparer de cette circulaire pour créer le jardin et le mur végétalisé, ces dernières se mobilisent sans réserve car, comme le souligne Madame D., «*il y a nécessité d'un projet qui te porte en SEGPA pour enseigner[...] Pour nous les profs, ce jardin c'est un moyen de travailler autrement[...]*». Les enseignantes y voient la possibilité de donner du sens aux apprentissages scolaires et aussi de travailler ensemble – les heures consacrées au jardin étant assurées en co-enseignement. Les enseignantes

²⁵ Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006

s'investissent avec enthousiasme dans le projet au point que l'une d'entre elles, domiciliée à proximité de la SEGPA, prend en charge l'entretien et l'arrosage du jardin pendant les vacances d'été.

La gestion du jardin et du mur végétalisé est en effet un dispositif pédagogique très intéressant : pour les élèves, c'est la source d'apprentissages complexes et multiples, seul-e-s ou en petits groupes, y compris d'apprentissages scolaires qui trouvent leur sens et leur justification : ainsi les comptes-rendus sont l'occasion de travaux de rédaction à l'ordinateur, la programmation des activités conduit à rechercher des informations sur les graines et les plantes et à effectuer mesures et calculs pour réaliser des productions concrètes. Selon Madame D., « *les élèves apprennent ainsi sans s'en rendre compte*[...] ». Elle observe aussi qu'ils et elles s'approprient sans mal les contraintes inhérentes au jardinage : les efforts physiques, l'organisation collective et la planification des activités, la lenteur et l'attente des résultats. Le jardin pédagogique plaît aux élèves : il est beau, il est soigné, on peut s'y régaler de fruits et les légumes font l'objet de séances d'ateliers-cuisine. D'ailleurs, certain-e-s élèves se sont porté-e-s et se portent toujours volontaires pour l'entretenir bénévolement avec les enseignantes une fois par semaine à l'heure du déjeuner. Ainsi, selon Madame D., les élèves développent des activités authentiques et significatives pour eux et pour l'école. Ils travaillent avec « *leur cœur, leur tête et leur main* » pour paraphraser l'expression de Pestalozzi. Lors d'une opération « Portes ouvertes » en 2017, les élèves accueillent leurs camarades du collège de rattachement et des écoles primaires du réseau et sont fier-ère-s de l'intérêt manifesté par les visiteur-euse-s. Les retours sur cette expérience sont très favorables et contribuent au climat positif au sein de la SEGPA. Ces réalisations sont reconnues : elles sont soutenues par l'Académie et l'équipe du magazine télévisé « Silence ça pousse » réalise un reportage sur le jardin. Ces images renvoient aux élèves et aux enseignantes l'image d'une réussite ; l'émission est diffusée sur *France 5* en décembre 2017.

Plus récemment, forte de cette expérience positive, l'équipe s'est lancée avec les élèves dans un nouveau projet. L'une des enseignantes s'étant rendu compte que la terrasse du commissariat de police voisin était un espace propice à la création d'un jardin, Mme R. propose que des élèves, avec l'aide de leurs professeures, s'en chargent. En raison des enjeux autour de la qualité des relations entre les jeunes et la police, la Mission de prévention du commissariat s'investit progressivement dans le projet, mais il faut travailler autour des représentations des un-e-s et des autres. Au départ, sans respect pour le travail des jeunes, certains adultes continuent de jeter leurs mégots

et gobelets sur la terrasse ; mais au fil du temps, ce travail est de plus en plus reconnu et apprécié : un des policiers, conscient de l'intérêt du projet, viendra au cours de l'année 2020-2021 donner des cours de boxe bénévolement à la SEGPA. Finalement, cette éducation au développement durable a conduit à une ouverture sur l'environnement local et ses acteur-trice-s.

3.2 Le Pôle innovant lycéen (PIL) : une structure de retour à l'école sur-mesure

Depuis une vingtaine d'années, le Pôle innovant lycéen (PIL)²⁶ accueille pour une durée d'un an des jeunes âgé-e-s de plus de seize ans qui souhaitent revenir à l'école, après un décrochage d'au moins six mois. Ce projet s'inscrit dans le cadre du droit de retour en formation initiale que peut faire valoir tout-e jeune ayant quitté le système de formation initiale sans diplôme ou sans qualification. Au cours de cette année de rescolarisation, ces jeunes construisent peu à peu leur projet personnel qui les conduira l'année suivante à reprendre un cursus en lycée d'enseignement général, technique ou professionnel, à s'engager dans une formation professionnelle ou à entrer de façon maîtrisée dans la vie active.

Le PIL, rattaché à un lycée et sous l'autorité d'un chef d'établissement, est géré en complète autonomie par une équipe pédagogique animée par deux coordinateurs. L'équipe participe au recrutement sur profil des nouveaux enseignant-e-s qui la rejoignent. Certain-e-s de ses membres ont une expérience d'établissements expérimentaux publics (lycée autogéré de Paris, lycée pilote innovant international du Futuroscope), de la formation professionnelle et des mouvements d'éducation populaire. L'équipe pédagogique est bien connue dans le monde de l'éducation : elle est très active au sein de la FESPI qu'elle a co-fondée et la structure a fait l'objet de publications, de vidéos et plus récemment d'un film²⁷. On se bornera donc ici à en rappeler brièvement les principales caractéristiques.

²⁶ Le PIL est depuis 2018 implanté dans les locaux du lycée François Villon à Paris. Les informations rapportées ici s'appuient sur les échanges avec le coordonnateur de l'équipe, Pierric Bergeron, et sur la consultation de documents internes : projet d'établissement, bilans destinés au Rectorat et à la Région Île-de-France.

²⁷ MALEK, S. (Réalisatrice). (2009). *Paroles sur le décrochage* [Film]. PIL/École et famille. (2013). SÉGAL, A. (Réalisateur). (2017). *Enseignez à vivre ! Edgar Morin et l'éducation innovante*. [Film]. Films en quête (2018). MILLS-AFFIF, É. (Réalisatrice). *Les raccrocheurs*. [Film]. Temps Noir & Public Sénat, diffusé sur la chaîne de télévision Public-Sénat le 07.07.2018.

La plus frappante d'entre elles, est que tous les aspects matériels, institutionnels, didactiques, éducatifs de son fonctionnement sont pris en charge par les membres de l'équipe pédagogique, car ceux-ci travaillent simultanément et conjointement sur les différentes dimensions du raccrochage scolaire : selon l'équipe, raccrocher, pour la plupart des élèves, c'est reprendre sa place dans l'institution-école, restaurer des liens avec les autres, élèves et adultes (y compris si besoin avec les familles) et renouer avec les apprentissages et les savoirs au sein de cette institution. Tout se tient.

La seconde caractéristique du PIL, c'est une attention extrême aux besoins, aux attentes de chaque élève. Cette approche fine tient au fait que, les raisons du décrochage étant multiples et variées, le public est très hétérogène sur tous les plans : situations familiales et économiques, niveaux de décrochage, fragilités personnelles. Certain·e·s élèves, originaires de milieux très populaires, vivent en foyer, d'autres élèves, venant de familles aisées, sont issus de structures alternatives (école démocratique, lycée autogéré, etc.) ou ont pratiqué le *homeschooling*. Par exemple, en 2019, entrent au PIL deux sœurs qui n'étaient plus sorties de chez elles depuis la classe de cinquième. Certain·e·s jeunes ont des histoires lourdes : vie dans la rue à la suite de ruptures familiales, délinquance, problèmes de santé mentale, addictions. Mais cette attention ne doit pas avoir pour résultat de les assigner à leurs manques et leurs difficultés passées. Au contraire, il s'agit d'engager un travail sur mesure avec les jeunes et tout au long de l'année les accompagner dans la construction ou la reconstruction d'un avenir. Cette attention se manifeste dès la première prise de contact : au cours d'un entretien approfondi avec deux membres de l'équipe, chaque jeune, à partir d'une réflexion sur son parcours, s'exprime sur ses attentes et s'autorise à esquisser un projet, et cette parole est prise au sérieux, jamais découragée. À partir de ces échanges, il lui est proposé un an de scolarité dans la classe qui correspondrait le mieux à sa situation et à son projet.

Cinq classes différentes permettent un enseignement sur mesure pour des parcours de raccrochage personnalisés. Des mini-équipes d'enseignant·e·s (trois personnes) gèrent chaque classe de façon autonome même si elles s'insèrent toutes dans le projet d'ensemble : des moments de partage et des passerelles entre les cinq sont organisés. On distingue la classe de la Solidarité Internationale, la classe des Futurs, la classe Sports et Avenir (S&A), la classe Inversés, la classe au Long Cours. Par exemple, la classe Sports et Avenir, création la plus récente du PIL, s'adresse à des jeunes

ayant plus ou moins une pratique sportive, plutôt dans le monde associatif, qui envisagent ou bien d'aller vers une formation d'encadrement sportif ou bien de revenir en formation initiale. Tout au long de l'année, les activités sont proposées en regard du projet, même s'il peut évoluer, comme le montrent les orientations finales. En 2018-2019, sur les treize élèves (garçons) ayant fréquenté la classe, trois d'entre eux intègrent des formations Jeunesse et Sports, un élève entreprend la préparation du DAEU²⁸ pour entamer des études universitaires, quatre élèves reprennent un cursus en formation initiale, deux élèves débute une formation en cuisine, un élève accomplit une préparation militaire, deux élèves intègrent la vie active de façon choisie²⁹. Aucun d'entre eux n'est sorti de la classe Sport et Avenir sans perspective.

Au long de l'année scolaire divisée en périodes de six semaines, chacun-e est accompagné-e individuellement par un enseignant-tuteur ou une enseignante-tutrice dans le déroulement de son cursus et l'approfondissement de son projet personnel. Après chacune des périodes se tient une semaine-bilan au cours de laquelle chaque élève, avec l'aide de son tuteur ou de sa tutrice, dresse le bilan de ses acquis et affine ou éventuellement revoit son projet. Cette réflexion est portée ensuite par l'élève, assisté-e de son tuteur ou de sa tutrice, au « conseil de progrès ». Ce conseil, qui remplace le conseil de classe, rassemble l'ensemble de l'équipe pédagogique, les autres élèves et tous les adultes concerné-e-s (parents, éducateur-trice-s, etc.). Les jeunes sont membres d'une institution qu'il-elle-s ne perçoivent plus comme malveillante, il-elle-s sont entouré-e-s et aidé-e-s par des adultes en qui ils et elles peuvent avoir confiance.

Le Pôle innovant lycéen n'est pas seulement un espace de resocialisation, c'est d'abord une école dont l'objectif est de réconcilier les élèves avec les apprentissages, y compris les apprentissages scolaires, ce qui signifie lever les inquiétudes face à l'écrit, face à l'évaluation, réveiller les curiosités, réactiver des désirs d'apprendre et de progresser. Pour cela, les enseignant-e-s recourent aux stratégies pédagogiques et didactiques les plus variées : enseignements par pôles et modules disciplinaires ou pluridisciplinaires, séquences de travail en individuel associées à des séquences en collectif,

²⁸ DAEU : diplôme d'accès aux études universitaires, équivalent du baccalauréat et permettant de poursuivre des études universitaires.

²⁹ Source : bilans pour l'année 2018-2019 adressés à la Région Île-de-France dans le cadre du programme Réussite Pour Tous, documents à diffusion restreinte.

enseignements liés aux projets personnels, réalisation de travaux en groupes, recherches, enquêtes, rencontres avec des professionnel-le-s, etc. Par exemple, dans le cadre d'un travail sur l'éducation à l'égalité des sexes qui se déroule sur plusieurs mois, un groupe d'élèves s'attache avec un enseignant et une chercheuse extérieure à l'établissement, experte dans ce domaine, à l'analyse et à la déconstruction des stéréotypes de genre. Les élèves étudient ce sujet par petits groupes coopératifs une matinée par semaine avec l'enseignant coordinateur du projet et avec la chercheuse. Dans ce dispositif, les élèves ne reçoivent pas passivement des informations, il-elle-s sont en position active de chercheur-se-s eux et elles-mêmes, il-elle-s recueillent des données et en coproduisent l'analyse avec les adultes. Dans ce contexte de travail, les élèves trouvent du sens et de l'intérêt à leur travail, il-elle-s s'investissent dans la recherche et reprennent confiance dans leurs propres potentialités, confiance en soi souvent ébranlée par des expériences antérieures négatives. En effet, avoir quitté l'école prématurément signe un échec ou une souffrance et bon nombre d'élèves ont des blessures personnelles; les enseignant-e-s du PIL travaillent régulièrement avec des psychiatres et des psychologues³⁰. Mais l'équipe pédagogique tient sa place. Son objectif est de favoriser, à l'aide de différents dispositifs pédagogiques et institutionnels, un rapport réconcilié avec les institutions et avec les savoirs, et peut-être aussi avec soi-même.

L'organisation des lieux est une dimension importante du projet. Le déménagement récent et le confinement du printemps 2020 dans le contexte de la pandémie de COVID-19 ont ralenti l'aménagement des locaux, mais déjà, malgré l'installation dans des bâtiments provisoires, se trouve au cœur de la structure une grande salle commune pour les élèves et les enseignant-e-s, avec des espaces dédiés pour lire ou travailler tranquillement, boire un café, échanger ou ne rien faire. Les meubles, tables et fauteuils ont été fabriqués par les élèves et les enseignant-e-s avec des palettes de récupération. Il y a beaucoup de livres et des ordinateurs, mais on n'a pas l'impression de se trouver dans un bâtiment scolaire. Dans les lycées qu'il-elle-s fréquentaient précédemment, ces lycéen-ne-s s'étaient senti-e-s ignoré-e-s au point de les désertier. Ici, il s'agit au contraire de s'appropriier les lieux, de se sentir chez soi. Ce chantier n'est pas encore achevé. L'équipe travaille actuellement avec des architectes pour une installation pérenne dans la cité scolaire à la rentrée 2021. Pour

³⁰ En 2020, la moitié des élèves de la classe de LI fait l'objet d'un accompagnement psychologique et/ou psychiatrique. Par ailleurs, le PIL développe des collaborations régulières avec la Maison de Solenn et la Clinique Dupré et accueille dans la classe au long cours des adolescent-e-s en grande souffrance psychique pris en charge par ces institutions de soin.

mémoire, dans les locaux occupés jusqu'en 2018 par le PIL, dans la salle commune, il y avait un bar construit par les élèves et les enseignant-e-s et dans l'Agora, l'espace était modulable en fonction des besoins et des activités. Dans cette structure, l'espace est considéré comme une ressource au service de la pédagogie. Il en est de même pour le temps. Ce dernier est géré de façon modulaire en fonction des besoins d'une activité donnée comme des besoins ou des engagements de chacun.

Enfin, le Pôle innovant lycéen se caractérise par sa volonté de s'ancrer dans son environnement immédiat et extérieur, en travaillant avec le lycée de rattachement et avec les acteur-trice-s de la vie locale, notamment la vie associative. Ces collaborations et ces partenariats sont développés à partir de projets communs proposés par le PIL. Par exemple, pour l'année 2020, est en voie de réalisation une radio scolaire, qui associe les cinq classes de la structure, des classes de l'établissement de rattachement et l'ensemble de la cité scolaire (école primaire-collège); le projet a été monté dans le cadre d'un partenariat avec le coordonnateur du REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Au niveau de l'arrondissement, le Pôle innovant lycéen a noué des alliances avec les associations locales impliquées dans des projets environnementaux. D'où, par exemple, un projet autour de l'alimentation incluant des actions de lutte contre le gaspillage des déchets alimentaires associant des élèves du PIL, les agent-e-s de la cantine et des élèves des autres classes du lycée de rattachement, et la création en cours d'espaces d'expérimentation d'agriculture urbaine.

Conclusion

De la présentation succincte de ces deux expériences, celle de la SEGPA et celle du Pôle innovant lycéen, au-delà des différences qui tiennent aux échelles des réalisations, on retiendra une grande proximité des projets. Aux caractéristiques communes repérables à partir des catégorisations issues des travaux de Palmade (1955), on ajoutera la volonté de (re-)prendre sa place dans la cité (association avec le commissariat pour la SEGPA/montage de partenariats avec les associations locales pour le PIL), des préoccupations environnementales (création d'un jardin pédagogique pour la SEGPA, projets environnementaux au PIL) et la prise en charge d'élèves majoritairement issu-e-s de milieux très populaires et auprès de qui les formes scolaires habituelles se sont révélées inopérantes.

La question qui se pose alors en conclusion est celle de la diffusion et de la généralisation de ces pédagogies différentes dans l'ensemble du système scolaire, et en particulier au niveau du collège et du lycée. Antoine Prost, analysant les échecs des réformes à caractère pédagogique au xx^e siècle, concluait : « *On peut tout changer dans l'Éducation nationale sauf la façon d'enseigner* » (PROST, 2013, p. 307). On ne peut donc imaginer la généralisation des pédagogies différentes par la voie d'injonctions venues d'en haut.

Pour ce qui est des établissements expérimentaux, leur influence est faible, du fait de leur petit nombre, et leurs équipes sont rarement sollicitées dans les lieux de formation des enseignant-e-s. Quant aux « bonnes pratiques » identifiées et valorisées au niveau académique, la cartographie des actions menées dans l'académie de Paris montre en 2017 qu'elles sont en majorité conduites dans les collèges situés dans les quartiers populaires de la périphérie de Paris et en lycées professionnels³¹. Tout se passe comme si les pédagogies différentes demeuraient, dans l'enseignement secondaire du moins, l'apanage des établissements et des classes pour les élèves en risque de marginalisation ou d'exclusion du système scolaire. Le fait est que la majorité des enseignant-e-s de collège souscrit encore en partie aux méthodes dites traditionnelles, comme le montre une enquête ministérielle de la DEPP³² sur les pratiques autodéclarées en 2018 :

« Les professeurs de collège plébiscitent un mode d'enseignement caractérisé par une démarche directe, structurée et fortement guidée. Les pratiques visant l'implication active des élèves dans les apprentissages (dimensions "pédagogie active" et "évaluation formative") sont moins fréquentes et considérées comme moins faisables et moins prioritaires. » (DEPP, 2020, p. 2)

Selon les auteur-e-s de cette enquête, ces résultats sont à mettre en regard avec les constats de l'enquête Talis de l'OCDE³³, également administrée par la DEPP. Les enseignant-e-s y manifestent un faible sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement des compétences transversales. Moins d'un quart de la population interrogée se déclare capable d'aider les élèves à développer leur esprit critique (DEPP, 2019). Les enseignant-e-s se sentent trop démuni-e-s pour s'engager dans des pratiques nouvelles

³¹ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_650033/cartographie-des-initiatives-parisiennes

³² DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. ministère de l'Éducation nationale.

³³ OCDE : Organisation de coopération et de développement économique. Talis : Teaching and learning international survey.

pour eux et elles, faute, semble-t-il, d'une formation adéquate. Ce serait donc à travers une évolution du mode de recrutement et de la formation que les idées et les pratiques des pédagogies différentes pourraient se diffuser. Pourtant, dans la période de crise sanitaire traversée dès le printemps 2020, sous l'effet de la nécessité, sans aide particulière ni formation spécifique, bon nombre d'enseignant-e-s ont su trouver les moyens d'adapter leurs pratiques à ces circonstances inédites. Ce constat donne à penser qu'ils et elles pourraient s'approprier des pratiques différentes s'ils et elles en voient l'intérêt et la faisabilité.

Bibliographie

- BROUX, N., et DE SAINT DENIS, E. (2013). *Les microlycées : accueillir les décrocheurs, changer l'école*. ESF.
- CARON, G. (21 octobre 2019). *Influence des déclinaisons de la pédagogie Freinet dans un projet de classe coopérative au sein d'un collège REP+* [Proposition de communication]. Actualité des pratiques pédagogiques dans les classes et écoles différentes : Bricolages, hybridations, appropriations..., Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise.
- CÉDELLE, L. (2008). *Un plaisir de collège*. Seuil.
- CLAPARÈDE, E. (1912). *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Librairie Kündig.
- CNESCO. (2017). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? Rapport Scientifique*. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/01/160927_Inegalites.pdf
- DECKER, V. (2017). *L'école du peuple*. Libertalia.
- DEPP-MEN (2017). *Note d'information* (n° 02, janvier 2017). <http://vie-scolaire.ac-amiens.fr/301-depp-note-d-information-no02-janvier-2017.html>
- DEPP-MEN (2019). La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? *Note d'information* (n° 19-23 juin 2019). <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-un-levier-face-la-baisse-du-sentiment-d-efficacite-personnelle-des-enseignants-10007>
- DEPP-MEN, (2020). Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement EPODE en 2018 en collège. *Note d'information* (n° 20-23,

- juin 2020). <https://www.education.gouv.fr/premiers-resultats-de-l-enquete-sur-les-pratiques-d-enseignement-epode-en-2018-au-college-305057>
- FREINET, C. (1931). Un congrès aristocratique, La nouvelle éducation. *L'école émancipée*, 28. <https://www.archives.asso-amis-de-freinet.org/archives/ecoleemancipee/19310412.html>
- FREINET, C. (1936). Il faut que le mouvement d'éducation nouvelle devienne un mouvement de masse. *L'éducateur prolétarien*, 1. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/45179>
- GOÉMÉ, P., HUGON, M.-A., et TABURET, P. (2012). *Le décrochage scolaire, des pistes pour agir*. Sceren-CNRP/CRAP.
- HUARD, C. (2019). L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant.e.s d'écoles maternelles publiques françaises depuis 2010. Raisons et modalités. *Spécificités*, 1(12), 14-30.
- JOUET, M. (21 octobre 2019). *Fonctionnement et effets d'une pratique coopérative dans un établissement du secondaire* [Proposition de communication]. Actualité des pratiques pédagogiques dans les classes et écoles différentes: Bricolages, hybridations, appropriations..., Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise.
- NOBLE, D., BERGERON, P., et FONTAINE, D. (2005). *Vous avez dit innovant? Le lycée Pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et liberté*. SCEREN-CRDP.
- PALMADE, G. (1955). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France.
- PIRONE, F. (2014). *La forme scolaire comme construction: étude de deux institutions publiques du secondaire aux marges du système scolaire français*, [Thèse de doctorat, inédite, Université Paris 8].
- PROST, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967*. Colin.
- PROST, A. (2013). *Du changement dans l'école*. Seuil.
- REUTER, Y. (dir.). (2008). *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.
- REY, F., et SIROTA, A. (2007). *Des clés pour réussir au collège et au lycée*. Erès.
- VIAUD, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Presses Universitaires de France.
- WAGNON, S. (2018), Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui: essai de cartographie et de définition. *Trema*, 50. <http://journals.openedition.org/trema/4174>

Chapitre 5

Dévoiler les pédagogies du Sud : quelles potentialités pour repenser l'école contemporaine et son rapport à l'interculturalité ?

Myriam Radhouane, Université de Genève &
Abdeljalil Akkari, Université de Genève

Résumé

Ce chapitre met en lumière les pédagogies du Sud pour deux raisons. Premièrement, elles sont peu connues et occupent de ce fait une place minoritaire en sciences de l'éducation. Deuxièmement, tout comme d'autres alternatives pédagogiques, elles sont une ressource complémentaire pour penser l'école, l'analyser, et inspirer du changement dans les pratiques. Afin d'illustrer leur potentiel, nous les mobilisons dans l'analyse de la forme scolaire ainsi que dans nos interrogations à propos de la prise en compte de la diversité culturelle en contexte éducatif. Nous évoquons également la manière dont elles peuvent servir d'appui réflexif pour former les enseignant·e·s aux approches interculturelles.

Abstract

This chapter highlights the pedagogies of the global South for two reasons. Firstly, they are little known and therefore occupy a minority place in Educational Sciences. Secondly, like other pedagogical alternatives, they are a complementary resource for thinking about school, analyzing it, and inspiring change in practices. In order to illustrate their potential, we mobilize them in the analysis of the schools' characteristics as well as in our questions about considering cultural diversity in educational contexts. We also discuss how they can serve as reflective support in teacher training for intercultural approaches.

Introduction

Souvent mises en lumière par l'ethnologie ou encore l'anthropologie, les pédagogies du Sud peuvent s'avérer d'une richesse importante pour les approches interculturelles de l'éducation. Leur diversité ainsi que la manière dont elles interrogent le rapport au savoir ou à l'altérité sont des ressources pour toute éducatrice ou tout éducateur qui souhaite interroger sa pratique et son contexte éducatif dans une perspective interculturelle. À la manière dont les pédagogues de l'Éducation nouvelle ont porté un regard original sur l'école et le développement de l'enfant, les pédagogies du Sud nous permettent d'effectuer un détour par l'altérité pédagogique¹ impliquant une attitude décentrée et un regard différencié sur la forme scolaire ou les pratiques enseignantes.

Aujourd'hui, l'éducation avec laquelle nous éprouvons le plus de proximité est faite de tensions et de fortes ambiguïtés. Pour les comprendre, remontons brièvement dans le temps. La forme scolaire est relativement récente dans l'histoire de l'Humanité puisque nous pouvons situer sa consolidation et sa reprise par les institutions étatiques au XIX^e siècle (AKKARI, 2007). Le rôle de l'État a toute son importance dans l'établissement de ce qui est aujourd'hui devenu l'école publique, gratuite et parfois laïque. En effet, la démocratisation et le processus de massification scolaire ont été utilisés pour former à la citoyenneté nationale et renforcer l'adhésion à la Nation (AKKARI, 2007). L'école, à son origine, était largement façonnée par le

¹ L'expression « détour par l'altérité pédagogique » est inspirée du concept de « pédagogie du détour » sans pour autant y faire référence d'un point de vue conceptuel (voir par exemple : MAULINI, 2016)

contexte national dans lequel elle émergeait et opérait. C'est pour ces raisons historiques qu'elle vise encore la plupart du temps à transmettre un héritage culturel et linguistique historiquement et socialement situé. L'école se trouve alors plus proche des classes dominantes des sociétés, favorisant ainsi le phénomène de reproduction sociale (BOURDIEU & PASSERON, 1970).

Toutefois, l'école est également ambivalente et ne peut être résumée à sa fonction de reproduction puisqu'elle est aussi un chemin vers une possible émancipation et libération des individus et des groupes (AKKARI & RADHOUANE, 2019). Elle peut leur permettre d'échapper à des déterminismes sociaux ou culturels, de remettre en question des dogmes et d'orienter leur destin. L'institution scolaire oscille donc entre fonction de socialisation (dans sa volonté historique d'unification de la Nation) et de subjectivation (dans sa volonté de former des individus autonomes et capables de penser par eux et elles-mêmes) (MAULINI, 2019). Actuellement, cette forme d'éducation scolaire vit différentes crises qui participent à sa transformation. Parmi celles-ci, on retrouve : la persistance des inégalités scolaires, la stagnation de la mobilité sociale, la marchandisation du secteur éducatif, la digitalisation massive des contenus d'enseignement (d'autant plus suite à la pandémie de COVID-19) et enfin la crise écologique qui transforme notre rapport au monde (WHITE, 2019).

Ce propos introductif pose les bases de l'approche proposée dans ce chapitre : l'institution scolaire vit des transformations importantes qu'il convient d'interroger. Les pédagogies du Sud, minorisées en sciences de l'éducation (AKKARI et DASEN, 2004), peu connues et dominées par un champ éducatif relativement eurocentré, peuvent apporter un regard différent sur l'enfant, le savoir, l'enseignant-e et les processus de transmission du savoir et ainsi permettre de penser les transformations évoquées précédemment. Ce postulat est à la base de ce chapitre. Les pédagogies du Sud et les pédagogies alternatives, telles que celles relevant du champ de l'Éducation nouvelle, se complètent alors dans leur capacité à interroger l'enfance, la forme scolaire et le savoir.

Tout au long de notre contribution, nous essaierons de répondre à deux questions :

- (1) Quel est l'apport des pédagogies du Sud pour interroger la forme scolaire ?
- (2) Quel est la contribution potentielle des pédagogies du Sud pour renforcer la prise en compte de la diversité culturelle en contexte éducatif ?

Trois temps sont nécessaires pour apporter des éléments de réponse à ces questions. Tout d'abord, il s'agit de poser une définition de ce qui est entendu par « pédagogies du Sud », en l'accompagnant de deux exemples (la Pédagogie des opprimé-e-s de Paulo Freire et les pédagogies indigènes). Ensuite, les dimensions de la forme scolaire contemporaine (JOIGNEAUX, 2008) sont interrogées à la lumière de différents pédagogues ou pédagogies du Sud. Enfin, la question de la valorisation de la diversité culturelle est abordée grâce aux apports du « monde majoritaire » (DASEN et AKKARI, 2008).

1. Qu'entend-on par « pédagogies du Sud » ?

Connaître certaines caractéristiques des pédagogies du Sud permet de dépasser l'exotisme dont elles sont parfois l'objet et qui empêche l'accès au sens profond des paradigmes sur lesquels elles reposent. Les pédagogies du Sud sont parfois appelées « éducation informelle » ou « éducation traditionnelle ». Dasen (2004) explique cependant que le qualificatif d'« informelle » pourrait sous-entendre une absence de forme alors qu'au contraire, ces pédagogies s'ancrent dans différentes théories ou ethnothéories qui les structurent. Il explique également que le qualificatif « traditionnelle » pourrait injustement les rapporter au passé et les opposer (injustement aussi) à la modernité.

Différentes caractéristiques permettent d'identifier ce qui correspond à une pédagogie dite du Sud, à savoir notamment la centralité de la communauté, le rapport à la nature, la permanence, le caractère holistique, l'importance du sacré ou de la spiritualité, l'oralité ou encore la place prépondérante de l'expérience (DASEN, 2004). L'enseignement dans ces pédagogies est inscrit dans la vie quotidienne des individus et des groupes culturels auxquels ils et elles appartiennent. La différence entre moments d'apprentissage et vie réelle que l'on observe dans le monde occidental y est beaucoup moins présente, voire parfois quasi inexistante. Pour les diverses pédagogies du Sud, ces caractéristiques peuvent se déployer différemment notamment en fonction des ancrages culturels des communautés dans lesquelles elles sont développées.

À propos des ancrages, il semble que les auteur-e-s latino-américain-e-s ou ayant travaillé en Amérique latine aient le plus contribué à la théorisation du concept de pédagogies du Sud, notamment en le rattachant à la quête

de liberté des groupes sociaux ou ethniques dominés. Nous pensons en particulier à Freire (1983) avec son intérêt pour une pédagogie de lutte contre les oppressions, Quijano (2001) et le concept de colonialité du pouvoir (*colonialidad del poder*) et Sousa Santos (2007) et sa proposition de justice cognitive. Ces trois auteurs partagent le même intérêt pour les pédagogies des peuples marginalisés et opprimés, ainsi qu'un même engagement pour une déconnexion avec le capitalisme, y compris cognitif. À cet égard, de Sousa Santos (2018) estime que la forme scolaire occidentale, ce qu'il appelle l'empire cognitif, est sur le déclin, ce qui explique l'émergence (ou la mise en lumière) des épistémologies du Sud.

Afin d'illustrer ces propos, nous présentons deux pédagogies du Sud, la pédagogie des opprimés développée par le pédagogue brésilien Paulo Freire, et les pédagogies indigènes. Bien qu'il existe d'autres exemples comme les pédagogies traditionnelles africaines ou la philosophie de Krishnamurti, les deux pédagogies choisies nous semblent être particulièrement évocatrices de la portée des pédagogies du Sud. Premièrement, la pédagogie des opprimés illustre par son essence même l'opposition (voire la remise en question globale) pouvant exister avec la forme scolaire. Freire, porteur de cette pédagogie, s'inscrit en marge de l'école, la déconstruit et propose un renouvellement de l'approche éducative. Deuxièmement, les pédagogies indigènes illustrent une autre démarche, qui ne s'est pas construite en opposition avec la forme scolaire, mais qui l'a bien précédée, qui y a été opposée, qui y a survécu, et qui perdure malgré les obstacles. Les deux pédagogies choisies illustrent donc deux tendances observées parmi la diversité de pédagogies du Sud, notamment dans leur rapport à la forme scolaire : (1) certaines s'inscrivent en opposition avec la forme scolaire et (2) d'autres cheminent parallèlement à celle-ci et luttent parfois pour cohabiter.

1.1 Pédagogie des opprimé-e-s ou pédagogie politique

Freire (1983) inscrit son œuvre pédagogique dans une logique de libération. Par l'éducation, il souhaite que chacun-e puisse disposer de son être et devenir maître-esse de soi-même. En d'autres termes, son approche pédagogique vise l'émancipation. Sa pensée est construite en opposition à la forme scolaire traditionnelle qu'il qualifie de «bancaire» : cela signifie que l'enseignant-e fait des «dépôts» et entrepose du savoir dans la tête d'un élève qui, lui ou elle, n'a pas son mot à dire. Ce modèle éducatif entretient, selon Freire, une logique

d'oppression dans laquelle certains individus en dominent d'autres. Pour lui, l'éducation doit permettre d'accéder à une vision critique du monde afin de sortir de ce modèle injuste et d'accéder à la libération (FREIRE, 1983).

En termes de mise en œuvre, la pédagogie des opprimé-e-s requiert des apprenant-e-s qu'ils et elles soient acteur-trice-s dans leurs apprentissages, que le dialogue soit utilisé comme un outil de co-construction du savoir et que l'éducation serve à la « conscientisation », c'est-à-dire à la prise de conscience de sa condition afin de pouvoir s'en libérer (FREIRE, 1983). Pour Freire (1983), il est important que le savoir ait un véritable sens pour les élèves et émane donc de leur environnement. Ainsi, les contenus enseignés dans sa méthode d'alphabétisation devaient toujours émerger d'une observation fine de l'environnement par les éducateurs et éducatrices, couplée à une collaboration avec les apprenant-e-s.

1.2 Pédagogies indigènes

Décrire les pédagogies indigènes est un exercice périlleux au vu de la diversité de leurs pratiques. Le lecteur ou la lectrice est donc invité-e à prendre les propos qui vont suivre avec précaution puisqu'ils vont synthétiser quelques traits caractéristiques de ces pédagogies, sans pour autant prétendre les définir dans toute leur complexité. Pour commencer, il est important de situer ces pédagogies. Ancestrales, elles ont été remises en cause lors de périodes d'imposition de la forme scolaire aux peuples premiers de territoires colonisés (comme le Canada, les États-Unis, le Mexique, etc.). Aujourd'hui, elles sont de plus en plus prises en considération malgré une place qui reste minorisée dans le secteur éducatif. Différentes initiatives visent à les intégrer dans les systèmes scolaires actuels afin de valoriser les identités et ressources culturelles des populations indigènes (voir par exemple : MEUNIER, 2010).

Les pédagogies indigènes se basent sur trois principes centraux : la communauté (CAJETE, 1994 ; MAGNI, 2016), l'environnement (CAJETE, 1994) et la spiritualité (AKKARI et FUENTES, 2021 ; CAJETE, 1994).

– La communauté : perçue comme un espace d'apprentissage dans lequel les savoirs peuvent se transmettre aux jeunes générations (RESTOULE et CHAW-WIN-IS, 2017), elle remplit un rôle important dans la pédagogie indigène. Les liens entre les individus ont donc une importance particulière dans cette pédagogie (CAJETE, 1994).

– L’environnement : sa prise en compte témoigne de la place importante accordée à la nature dans les cultures indigènes et donc dans les pédagogies qui s’y rattachent. Toutefois, l’importance accordée à l’environnement est aussi liée au fait de faire corps avec celui-ci (CAJETE, 1994).

– La spiritualité : elle fait partie intégrante des pédagogies indigènes et est très liée à la nature (CAJETE, 1994).

Les pédagogies indigènes valorisent l’expérience, les relations, l’oralité (le fait de raconter des histoires pour apprendre leur contenu), les jeux ou encore l’art (CAJETE, 1994). À travers ces moyens de transmission du savoir, elles visent la pleine intégration de l’individu dans son environnement, composé notamment de la communauté, de la nature et de la spiritualité (CAJETE, 1994).

2. Inspirations : les pédagogies du Sud pour penser l’école

En partant des cinq caractéristiques de la forme scolaire (relation spécifique au pouvoir, au temps, au savoir, à l’espace et relation spécifique entre maître et élève) (JOIGNEAUX, 2008), nous cherchons à démontrer comment les pédagogies du Sud peuvent s’y insérer, et ainsi participer à notre réflexion sur les crises évoquées précédemment qui traversent le monde éducatif et le transforment. Par souci de synthèse et parce que toutes les caractéristiques de la forme scolaire sont interdépendantes, nous avons choisi de n’en analyser que trois. Ces trois dimensions sont également celles pour lesquelles les apports des pédagogies du Sud sont les plus parlants. Nous faisons ici appel à diverses pédagogies du Sud (pas au sens strictement géographique), telles que les éducations traditionnelles africaines, le bouddhisme ou encore la philosophie éducative de Krishnamurti et cela afin d’illustrer leur potentiel.

2.1 Relation spécifique au pouvoir

Différent-e-s pédagogues du Sud ont contesté le caractère oppressant et dominant de la forme scolaire occidentale. Le pédagogue indien Krishnamurti par exemple remet vivement en cause le manque d’amour existant dans cette école, son fondement sur la peur (sur laquelle est basée l’obéissance) et

son rapport à l'autorité beaucoup trop présent. Il ajoute : « *L'éducation doit aider l'individu à mûrir librement, à s'épanouir en amour et en humanité. C'est à cela que nous devrions nous occuper et non pas à façonner l'enfant conformément à un modèle idéal* » (KRISHNAMURTI, 1965/2012, p. 25-26).

Freire, dans un registre plus politique, critique également l'autorité et l'oppression représentées par l'institution scolaire : « *Voilà la grande tâche historique des opprimés : se libérer eux-mêmes et libérer leurs oppresseurs* » (FREIRE, 1983, p. 21). Bien qu'ancrés dans des paradigmes de lutte différents, ces deux auteurs militent pour une école source de liberté.

Aujourd'hui, l'école est en crise, car les inégalités sont toujours présentes et ne permettent pas à tous les individus de se réaliser entièrement (AKKARI, 2000 ; BATRUCH et al., 2019 ; GOUDEAU, 2020). Replacer la liberté, et par extension l'émancipation des élèves, au centre de l'action pédagogique est une manière porteuse de repenser sa pratique afin de la détacher de déterminismes professionnels, puisque ces derniers incitent l'enseignant-e à agir conformément au système dans lequel il est inséré sans pour autant le remettre en question. En nuancant les propos de Krishnamurti et de Freire, replacer la liberté des élèves au centre ne veut pas dire s'affranchir de toutes les règles institutionnelles, mais se permettre de les questionner, de les regarder avec une distance critique bénéfique aux élèves.

2.2 Relation spécifique au savoir

Dans différentes pédagogies du Sud, le savoir est en construction permanente, il est utile à la vie des communautés, il est expérientiel (MUNGALA, 1982), il prend diverses formes qui permettent son interrogation. Le savoir dans l'école occidentale est souvent décomposé (découpé en petites unités qui visent la compréhension d'un tout complexe), simulé (entraîné à l'école, sans conséquence réelle) et secondarisé (mis à distance pour pouvoir l'observer, le comprendre) (MAULINI, 2019). Dans la logique des éducations traditionnelles africaines, par exemple, le savoir ne pourrait pas suivre cette structure ternaire puisqu'il vise principalement le pragmatisme et la fonctionnalité : les savoirs acquis doivent avoir une fonction pratique pour la vie de l'élève, et ils doivent être entraînés dans le cadre de l'observation des adultes ou de la participation aux tâches réelles (et non simulées) effectuées par les membres de la communauté (MUNGALA, 1982). À ce titre, l'expérience a une place très importante

dans les pédagogies du Sud, le « faire » est central dans nombreuses d'entre elles. Par exemple, dans les pédagogies bouddhistes, l'accès à l'éveil par la méditation nécessite d'en faire l'expérience: «*Se contenter de lire des livres sur le [bouddhisme] zen revient à lire sur la nourriture. Lire des livres de recettes de cuisine ne remplit pas un estomac qui a faim*» (JYOJI, 2001, p 133, cité par FILLIOT, 2007, p. 176).

Cette importance de l'expérience et du « faire » doit nous inviter à questionner la place des élèves dans leurs apprentissages: sont-ils ou elles actifs ou actives? Leur rôle est-il valorisé? Elle doit également nous amener à interroger le sens adossé à leurs actions: y ont-ils ou elles accès? Comprennent-ils ou elles l'usage des savoirs en jeu dans leurs apprentissages scolaires? Ces questions ne sont évidemment pas nouvelles en pédagogies, mais ici, le détour par l'altérité pédagogique nous permet de nous décentrer de notre conception habituelle de l'école.

Enfin, même si l'expérience a une valeur importante dans les pédagogies du Sud, le savoir est parfois transmis par des histoires, des contes ou des anecdotes. Celles-ci mettent en exergue des expériences mais permettent aussi de consigner le savoir et de servir de mémoire collective (RESTOULE et CHAW-WIN-IS, 2017). Autrement dit, «les histoires ne sont pas juste de l'art et du divertissement», elles peuvent également servir de «cartes, généalogies, histoire, science, politiques, et philosophie» (SILKO, 1996, citée par RESTOULE et CHAW-WIN-IS, 2017, p. 15). À cet égard, les pédagogies du Sud nous permettent de penser la distance entre l'institutionnalisation du savoir et son usage pratique.

2.3 Un temps spécifique

La dernière caractéristique de la forme scolaire que nous abordons ici est celle relative au temps. Celui ou celle qui s'est déjà promené autour d'une école aura entendu la fameuse cloche sonner la fin du temps libre, ou la fin des enseignements. On connaît aussi la structuration des classes organisées en degré de progression ou encore la décomposition des savoirs en objectifs d'apprentissages rapportés à différentes classes d'âge. Ce fonctionnement peut être questionné à la lumière du principe de non-interférence en vigueur dans les pédagogies indigènes :

«Le principe éducatif indigène de non-interférence expose l'idée de respect du holisme (wholeness) des autres ainsi que de leur capacité indépendante

à comprendre et accéder au savoir. [...] L'éducation eurocentrique dominante voyait l'enseignant (et le texte) comme l'autorité qui détient le savoir et qui a le droit de le déposer dans l'esprit des élèves. Ces valeurs contrastées ont été à l'origine de conflits en classe entre des enseignants eurocentriques et des élèves indigènes, ayant abouti à la rébellion des élèves indigènes lorsqu'ils ressentaient de l'irrespect envers leur processus personnel d'apprentissage en raison de l'interférence de l'enseignant.» (MADJIDI et RESTOULE, 2017, p. 168)

En d'autres termes, ce principe veut que l'apprenant-e puisse voir sa progression personnelle respectée, suivie et constituer ce qui guide le processus d'apprentissage. Souvent, c'est l'inverse qui se produit : l'élève doit suivre les objectifs, se conformer au processus d'apprentissage et respecter le temps de l'école. Cette logique, inversée (dans une certaine mesure) par rapport à notre norme scolaire eurocentrique permet d'interroger notre rapport aux élèves et à leur capacité à se situer dans l'accès au savoir ainsi qu'à la maîtrise des contenus.

Cette seconde partie a ainsi montré comment les pédagogies du Sud permettent de nous décentrer et d'interroger l'école. Elles nous questionnent à propos de nos interactions, de nos objectifs, de notre rapport au savoir. Pourquoi, pour qui apprend-on ? L'importance de la communauté, la fonctionnalité du savoir ou même sa sacralité implique une centration sur l'essentiel : dans une école en crise que devrait-on garder ? Renforcer ? Améliorer ? Aujourd'hui, individualisme et compétition façonnent le monde et de fait colorent l'école. À cet égard, l'importance du lien entre les individus ainsi que le rapport privilégié à l'environnement que l'on trouve dans certaines pédagogies du Sud permettraient d'apaiser notre atmosphère scolaire. Sans prétendre résoudre toutes les crises évoquées, les pédagogies du Sud offrent alors la possibilité de prendre le temps d'analyser l'école.

3. Les pédagogies du Sud, une ressource pour l'éducation interculturelle ?

L'école occidentale, en raison de son histoire, est inscrite dans une logique monoculturelle. Bien que de nombreuses initiatives montrant une ouverture à la diversité culturelle puissent être recensées, la différence est souvent oubliée, fondue dans la masse et parfois marginalisée. De ce constat découlent parfois des inégalités scolaires entre élèves issus

de la migration et élèves autochtones (TELTEMANN et SCHUNCK, 2016). À cela s'ajoute le fait que «prendre en compte la diversité culturelle» ne doit pas être résumé à la lutte contre les inégalités, cela doit également s'apparenter à une valorisation de la diversité, à un renforcement des compétences interculturelles des élèves, à une sensibilisation aux enjeux du monde (notamment liés aux interdépendances entre peuples, pays, régions, etc.). L'interculturalité a une visée globale de valorisation de la différence culturelle et de conception critique de celle-ci.

L'enjeu est désormais de centrer cette réflexion sur les approches interculturelles à la croisée du savoir et de l'agir (voir ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999). Le savoir du «monde majoritaire» (DASEN et AKKARI, 2008) peut enrichir l'agir pédagogique et la formation des enseignant-e-s aux approches interculturelles.

Aujourd'hui, les enseignant-e-s sont amené-e-s à rencontrer des classes extrêmement diverses culturellement et donc, à interagir avec des parents et des élèves issu-e-s de milieux culturels très variés. Le détour par l'altérité pédagogique que permet l'analyse des pédagogies du Sud a alors une valeur formatrice importante. Il permet une illustration concrète de la pluralité des conceptions de l'éducation qui existent dans le monde. L'importance de la répétition et du «par cœur» comme dans les écoles coraniques, la primauté du rapport au sacré, de la communauté, du respect des ancien-ne-s, ou encore de l'apprentissage global montrent que différents paradigmes peuvent structurer le rapport d'un individu à l'école, au savoir ou aux enseignant-e-s. Les exemples que représentent les pédagogies du Sud permettent d'une part, de mettre en exergue l'ethnocentrisme des sciences de l'éducation, des pratiques pédagogiques, de l'école en général, et d'autre part de montrer que les conceptions de l'éducation diffèrent. En ce sens, elles servent premièrement à prendre conscience des divergences pédagogiques pouvant exister dans l'école et deuxièmement, à renforcer la capacité de décentration des futur-e-s enseignant-e-s. En outre, le travail sur ces exemples devrait s'accompagner de celui sur deux autres concepts clés :

- (1) L'essentialisme : les étudiant-e-s doivent analyser des pédagogies du Sud en étant conscient-e-s du risque d'essentialisme que cet exercice comporte. Les listes de caractéristiques que l'on peut en faire ne peuvent pas se substituer à une compréhension fine et globale de celles-ci. L'usage de ce concept peut également permettre aux futur-e-s enseignant-e-s de comprendre la nécessaire liberté de se

définir qu'il faut accorder à chaque individu (par exemple : ce n'est pas parce qu'un-e parent-e d'élève est originaire d'un pays d'Afrique subsaharienne que sa conception de l'éducation sera celle définie dans un cours sur les pédagogies traditionnelles africaines²).

- (2) Le relativisme culturel : les étudiant-e-s, pour comprendre que le rapport au savoir ainsi qu'à sa transmission sont des phénomènes culturellement situés et ayant leur valeur propre, devraient faire preuve de relativisme culturel. Toutefois, il est nécessaire d'évoquer avec eux et elles les risques que comporte le *relativisme culturel absolu*. En effet, si l'altérité pédagogique mérite respect et analyse neutre, cela ne signifie pas que des pratiques d'enseignement violentes ou ne respectant pas les droits de l'enfant devraient être, au nom d'un relativisme culturel naïf, valorisées et légitimées.

En plus de bénéficier à la formation des enseignant-e-s, les pédagogies du Sud peuvent être une source d'inspiration pertinente pour valoriser la diversité culturelle dans la classe. À cet égard, nous pouvons imaginer que dans une séquence de géographie, un-e enseignant-e propose l'analyse d'un conte (issu de pédagogie traditionnelle africaine ou indigène) dans lequel la géographie a une place importante. Le travail sur les concepts de repères, d'orientation ou encore de direction peut alors prendre place à travers l'analyse du conte. Ainsi, la diversité s'inscrit dans une logique disciplinaire évitant toute forme de réification.

En matière d'approches transversales, les pédagogies du Sud sont également des ressources importantes pour intégrer la diversité dans le quotidien d'une classe. Les cercles de paroles ou les lieux d'apaisement peuvent être développés en suivant les principes des pédagogies indigènes (MADJIDI et RESTOULE, 2017). Dans cette même logique, des enseignant-e-s pourraient vouloir pratiquer le *mindfulness* (la méditation pleine conscience) avec leurs élèves. Cette pratique en vogue puisque gage d'apaisement au sein de l'école, de meilleure concentration des élèves ou encore de relations plus sereines entre eux est inspirée de pédagogies du Sud : le bouddhisme zen et le yoga sont des écoles dans lesquelles la méditation est un moyen d'enseignement central (CORNU, 2016 ; DRION, 2017). Ainsi, en reconnaissant la provenance de ces pratiques,

² À ce propos, l'article de Ogay et Conus (2014) illustre parfaitement la diversité des ethnothéories parentales.

les enseignant-es pourraient contribuer à rendre l'école toujours plus interculturelle. Attention toutefois à ne pas s'appropriier des pratiques et les dénaturer. Pour ce qui est du *mindfulness*, Cornu (2016) met en garde contre le détournement de pratiques à tendance altruiste pour en faire des objets d'efficacité et de rentabilité. Cette mise en garde met en évidence la nécessité de s'intéresser et de comprendre nos emprunts pédagogiques, cela évite les mauvaises interprétations ou la réification de dimensions culturelles.

4. Le *Buen Vivir*: un allié contre les crises de l'école... et du monde ?

Le *Buen Vivir*³ est un concept clé des cultures indigènes d'Amérique du Sud, bien qu'on le retrouve sous d'autres formes chez d'autres populations indigènes. Ce concept met en exergue la notion d'équilibre pour accéder à un bien-être commun. L'équilibre doit concerner les membres d'une communauté, l'environnement avec lequel ces membres interagissent, ainsi que des dimensions spirituelles (MAGNI, 2016).

Dans deux pays (la Bolivie et l'Équateur), le concept de *Buen Vivir* (appelé *Sumak Kawsay* en Équateur et *Suma Qamaña* en Bolivie) a été adopté au niveau national en étant inscrit dans leur constitution. L'objectif étant d'arriver à «bien-vivre ensemble» (MAGNI, 2016). En croisant l'importance des relations interindividuelles et le respect de l'environnement, le *Buen Vivir* pourrait être une inspiration porteuse pour répondre aux crises que traverse l'école, mais aussi celles qui traversent le monde, notamment relatives au respect des droits humains et à notre environnement. À l'école, le *Buen Vivir* pourrait être un outil de réflexion permettant aux élèves d'analyser leur relation à autrui, au monde, et à la nature. À l'aide de ce concept du Sud, les relations interculturelles pourraient se trouver apaisées ou tout du moins discutées, et les questions d'interdépendances mises en exergue. Le *Buen Vivir* peut ainsi constituer un outil interculturel répondant aux objectifs actuels de formation des futur-e-s citoyen-ne-s du monde (engagement, solidarité, altruisme, responsabilité, respect de l'environnement, etc.). Toutefois, il est important de ne pas neutraliser sa dimension politique. En effet, ce concept s'inscrit

³ S'il est difficile de le traduire sans le dénaturer, le concept de *Buen Vivir* pourrait être traduit par «Bien-vivre ensemble».

en marge du capitalisme sauvage caractérisant de nombreuses interactions dans le monde. Par ailleurs, l'usage du *Buen Vivir* devrait inclure une réflexion sur les peuples autochtones dont il émane.

Conclusion

L'école contemporaine traverse différentes crises. Si le mot est fort, il qualifie ici des événements importants à la source de possibles transformations majeures. Les pédagogies du Sud, par leur capacité à perdurer dans le temps et à s'adapter aux changements du monde (RIAÑO et MORA, 2019) sont des ressources précieuses pour inspirer du changement dans l'école contemporaine. Elles permettent d'en interroger les dimensions qui la composent, les remettre en question, les critiquer, mais surtout les faire avancer et les adapter aux demandes sociales.

En ce sens, elles peuvent constituer des ressources supplémentaires pour des enseignant-e-s ou formateurs et formatrices ouvert-e-s au changement. Tout d'abord, par la décentration, elles permettent d'analyser notre rapport au savoir, au pouvoir, au temps, etc. Ensuite, en ce qui concerne la prise en compte de la diversité culturelle, le détour par l'altérité pédagogique nous semble porteur, mais cela à une condition : il ne faudrait pas que la prise en compte de la différence culturelle se résume à une action sur l'élève culturellement différent-e, puisque les inspirations que nous avons présentées mettent en évidence la nécessité d'intégrer la valorisation de la diversité dans le quotidien de la classe. Tout comme les pédagogies alternatives, les pédagogies du Sud se révèlent complémentaires aux analyses usuelles de la forme scolaire, elles nous permettent de prendre du recul, de décentrer notre posture pédagogique et de trouver des inspirations nouvelles pour répondre aux enjeux actuels de l'école.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- AKKARI, A. (2000). La gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif fribourgeois. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 407-431.

- AKKARI, A. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école Républicaine dans une perspective comparative. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(3), 379-398.
- AKKARI, A., et DASEN, P.R. (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. L'Harmattan.
- AKKARI, A., et FUENTES, M. (2021). *Repenser l'éducation : Alternatives pédagogiques du Sud*. UNESCO.
- AKKARI, A., et RADHOUANE, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- BATRUCH, A., AUTIN, F., et BUTERA, F. (2019). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. Dans J. JETTEN et K. PETERS (Eds.), *The social psychology of inequality* (p. 123-137). Springer.
- BOURDIEU, P., et PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- CAJETE, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of indigenous education* (1^{re} édition). Kivaki Press.
- CORNU, P. (2016). Bouddhisme et pleine conscience. Les enjeux de la spiritualité de demain. *Études*, 9, 67-78.
- DASEN, P. R., et AKKARI, A. (Dir.). (2008). *Educational theories and practices from the majority world*. SAGE Publications India.
- DASEN, P. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. Dans A. AKKARI et P. DASEN (Dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 23-52). L'Harmattan.
- DE SOUSA SANTOS, B. (Ed.). (2007). *Cognitive justice in a global world: Prudent knowledges for a decent life*. Lexington Books.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- DRION, O. (2017). *Effet d'un programme d'entraînement à la Pleine Conscience sur la Compassion envers autrui soutenu par l'éthique bouddhiste* [Master de maîtrise, Université catholique de Louvain]. https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A8738/datastream/PDF_01/view
- FILLIOT, P. (2007). *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie* [Thèse de doctorat, Université de Paris 8]. Octaviana. <https://octaviana.fr/document/126275815#c=0&m=0&s=0&cv=0>

- FREIRE, P. (1983). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. La Découverte & Maspéro.
- GAY, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research and practice* (2^e édition). Teachers College Press.
- GOUDEAU, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ? Égalités des chances, réussite, psychologie sociale*. Éditions AGU. Presses Universitaires de Grenoble.
- JOIGNEAUX, C. (2008). Forme scolaire. Dans A. VAN ZANTEN (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 347-349). Presses Universitaires de France.
- KRISHNAMURTI, J. (1965/2012). *De l'éducation*. Albin Michel.
- MADJIDI, K. S., et RESTOULE, J.-P. (2017). Comparative indigenous ways of knowing and learning. Dans K. BICKMORE, R. HAYHOE, C. MANION, K. MUNDY et R. READ (Dir.), *Comparative and international education: issues for teachers* (2^e édition, p. 155-182). Canadian Scholars Press.
- MAGNI, G. (2016). *Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Indigenous knowledge and implications for the sustainable development agenda*. UNESCO.
- MAULINI, O. (2016). *Que penser de la pédagogie de projet ?* Working paper. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95123>
- MAULINI, O. (2019). *Éduquer entre engagement et lucidité*. ESF Sciences Humaines.
- MEUNIER, O. (2010). Dynamique de l'éducation bilingue interculturelle dans l'Amazonie brésilienne. *Revue internationale de sociologie*, 20(3), 391-414.
- MUNGALA, A.S. (1982). *L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales*. Éthiopiennes. <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article838>
- OGAY, T., et CONUS, X. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(35), 93-123.
- RESTOULE, J.-P., et CHAW-WIN-IS. (2017). *Old ways are the new way forward. How Indigenous pedagogy can benefit everyone*. Canadian Commission for UNESCO's IdeaLab.
- TELTEMANN, J. et SCHUNCK, R. (2016). Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a

- country-fixed effects approach using three waves of PISA. *International Journal of Comparative Sociology*, 57(6), 401-424.
- QUIJANO, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, 188, 97-123.
- RIAÑO, F.S., et MORA, A. I. (2019). Epistemologías del fuego, una propuesta a partir del pensamiento Ancestral. *Misión Jurídica*, 12(16), 281-308.
- WHITE, L. T. (2019). *Les racines historiques de notre crise écologique*. Presses Universitaires de France.

Chapitre 6

Les pédagogies critiques ou le refus de la confusion néolibérale en pédagogie

Irène Pereira, Université Paris-Est Créteil

Résumé

Ce chapitre a pour objectif de mettre en lumière la façon dont le courant des pédagogies critiques, dans la continuité de l'éducateur brésilien Paulo Freire, s'est constitué à partir des années 1980 dans les Amériques contre la montée du néolibéralisme en éducation. Il fournit en particulier des ressources pour distinguer, au sein des pédagogies alternatives, celles qui sont orientées uniquement vers le développement personnel, et celles qui portent un projet d'émancipation sociale. L'un des rôles qui peut être assigné à la pédagogie critique est de clarifier des distinctions conceptuelles afin d'éviter la récupération par le nouvel esprit du capitalisme des concepts des pédagogies à visée émancipatrices.

Abstract

The aim of this chapter is to show how the current of critical pedagogies, in the continuity of the Brazilian educator Paulo Freire, was formed from the 1980s in the Americas against the rise of neoliberalism in education.

In particular, it provides resources to distinguish, within alternative pedagogies, those which are oriented solely towards personal development, and those which carry a project of social emancipation. One of the roles that can be assigned to critical pedagogy is to clarify conceptual distinctions in order to avoid the recuperation of the concepts of emancipatory pedagogies by the new spirit of capitalism.

Introduction

Les pédagogies alternatives, comme l'a écrit Wagon (2018), sont une galaxie aux projets idéologiques assez divers en réalité: «*Les mouvements Freinet mais aussi dans une moindre mesure Decroly revendiquent une finalité émancipatrice et de transformation politique. Les mouvements de pédagogies alternatives se revendiquent le plus souvent "apolitiques" et soulignent avant tout le développement de la personnalité et le développement personnel. Même si les deux éléments ne sont pas nécessairement contradictoires, une césure idéologique est perceptible entre ces différents groupes. Cette dépolitisation déclarée est toutefois "politiquement située". En effet, cette affirmation "d'apolitisme" est une façon de ne pas se rattacher idéologiquement et directement à un courant politique précis et implicitement daté*» (§25).

Comme nous avons l'avons montré antérieurement (PEREIRA, 2017), et Mas (2019) l'a également souligné, les pédagogies alternatives ne sont pas seulement orientées vers le développement personnel, mais elles peuvent entretenir des liens, et ce explicitement pour certaines d'entre elles, avec le «nouvel esprit du capitalisme» (BOLTANSKI et CHIAPELLO, 1999). En effet, l'accent mis sur les compétences individuelles, sans référence à des rapports sociaux de pouvoir, favorise un glissement vers le capitalisme par projet. On peut ainsi parler d'une récupération de la critique artiste pédagogique – c'est-à-dire les pédagogies orientées vers le développement personnel – par le nouvel esprit du capitalisme. Il ne s'agit pas de dire que tou-te-s les acteurs et actrices des pédagogies alternatives adhèrent au néolibéralisme – ils et elles peuvent même y être opposé-e-s – mais plutôt qu'il existe une porosité entre le champ des pédagogies alternatives et le monde de l'innovation capitaliste.

L'hypothèse que l'on formulera dans ce chapitre est qu'il est nécessaire, pour éviter la récupération capitaliste des pédagogies à visées émancipatrices,

que celles-ci en effectuent la critique. L'objectif est ici de mettre en lumière la manière dont les pédagogies critiques se positionnent relativement au capitalisme néolibéral et de ce fait relativement aux pédagogies alternatives. Il nous semble pour cela nécessaire de reprendre la distinction qu'a effectuée Giroux (1997) entre pédagogie conservatrice, pédagogie libérale et pédagogie radicale. La pédagogie conservatrice peut être assimilée à ce que l'on appelle en France la pédagogie traditionnelle. La pédagogie libérale, que Giroux qualifie de «pédagogie des relations cordiales», peut être assimilée aux pédagogies alternatives dans la mesure où elles privilégient l'épanouissement de l'individu. Enfin, la pédagogie radicale ou critique se caractérise par le fait qu'elle prend en compte les rapports sociaux de pouvoir.

Les pédagogies critiques constituent un mouvement qui est né en particulier aux États-Unis dans la continuité de l'œuvre de Paulo Freire, dans un contexte d'arrivée au pouvoir de Ronald Reagan qui incarne à la fois une conception conservatrice et néolibérale de l'éducation (DARDER et al., 2003). Le terme de critique a ici deux sens. Le premier renvoie à la conscientisation (*critical consciousness*) chez Paulo Freire. Le second est la référence à la «*Théorie critique*» de l'École de Francfort, qui constitue également une des sources théoriques de l'œuvre de Paulo Freire. Nous montrons ici en quoi les pédagogies critiques s'opposent au néolibéralisme et dans quelle mesure cela implique une distance critique avec l'étiquette de pédagogies alternatives.

1. Les principes d'une pédagogie anti-néolibérale

Comme le soulignent Lenoir et Ornelas Lizardi (2007), la pédagogie critique de Paulo Freire n'est pas une méthode, mais s'appuie sur un ensemble de grands principes qui sont ensuite déclinés de manières différentes selon les auteur-e-s¹. Freire a souvent invité à ce que l'on ne le répète pas, mais qu'on le réinvente. De fait, pour lui, il n'existe pas de méthode pédagogique universelle, mais il est nécessaire que la pédagogie s'adapte toujours au contexte social dans lequel elle est mise en œuvre. Néanmoins, sur le plan des principes, on s'intéressera dans cet article à faire ressortir la manière dont les principes de la pédagogie critique entrent en contradiction avec le capitalisme néolibéral.

¹ Pour une présentation des sous-courants et auteur-e-s principaux-ales au niveau international, se référer à: *L'anthologie internationale de pédagogie critique* (PEREIRA, 2019).

1.1 Le respect de la dignité humaine et le refus de la réification de l'être humain

Il faut tout d'abord partir de ce qui constitue le fondement de la pédagogie de Paulo Freire, qui est le respect de la personne humaine. Ainsi, Freire explique dans une conférence de 1969: «*Si nous le [l'être humain] considérons comme une "chose", notre action éducative se déroule en termes mécanistes, entraînant une domestication croissante de l'être humain. Si nous le regardons comme une personne, notre action sera chaque fois plus libératrice*» (FREIRE, 1969, p. 124).

Cette valeur accordée au respect de la personne humaine explique sans doute pourquoi l'œuvre de Freire est devenue une référence dans le domaine de la pédagogie des droits humains (CHAMPEIL-DESPLATS, 2014).

En philosophie éthique, la valeur absolue accordée à la dignité de la personne humaine renvoie à ce que l'on appelle l'éthique déontologique inspirée du personnalisme kantien, mais qui a été également défendue par des penseurs marxistes, tel que Sève (2006). À l'inverse, les auteurs du mouvement du MAUSS (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales), tels qu'Alain Caillé ou Christian Laval, ont souligné les proximités entre le néolibéralisme et l'éthique utilitariste. L'éthique utilitariste économique accepte la possibilité de sacrifier des êtres humains sur la base d'un calcul d'efficacité. Comme on le voit, la pédagogie critique implique un refus éthique du néolibéralisme, ce que Paulo Freire résume en ces termes: «*Mais il doit rester clair que l'éthique dont je parle n'est pas l'éthique mineure et étroite du marché qui se courbe obéissante aux intérêts du lucre*» (2013, p. 33).

Cette valeur accordée à la personne et la lutte contre la déshumanisation est le sujet central de *Pédagogie des opprimés* où Freire écrit: «*l'humanisation, qui d'ailleurs a toujours été, d'un point de vue philosophique, un sujet de recherche, est devenue aujourd'hui une préoccupation lancinante*» (1974, p. 19). L'objet principal de l'ouvrage consiste en la lutte contre toutes les formes de réification de l'être humain, et en particulier l'exploitation capitaliste et la colonisation. On a d'ailleurs à ce sujet souvent mal compris la notion de «pédagogie bancaire» qui est réduite au refus de la transmission magistrale de connaissances. Ce n'est pas en réalité le fond de la question: le vrai problème réside dans la réification qu'induit la pédagogie bancaire. C'est une pédagogie où «*l'éducateur est le sujet agissant du processus, les élèves en sont de simples objets*» (FREIRE,

1974, p. 53), où «*l'étrange humanisme de cette conception "bancaire" se réduit à vouloir transformer les hommes en automates, ce qui est la négation de leur vocation ontologique au plus-être*» (FREIRE, 1974, p. 54). Les apprenant-e-s ne sont plus considéré-e-s comme des personnes, ne sont pas incité-e-s à devenir des sujets, mais sont réduit-e-s au statut d'objets.

Il y a donc dans la pédagogie critique une lutte contre le capitalisme bureaucratique, et par la suite contre le capitalisme néolibéral, qui s'appuie sur une valeur accordée à l'égale dignité des personnes humaines. Cette importance accordée à la dignité et donc aux droits humains se retrouve chez les continuateurs et continuatrices de Paulo Freire. C'est en particulier le cas chez Santos (2019) qui développe toute une réflexion en sociologie du droit sur les droits humains et connaît également des applications en pédagogie.

1.2 La critique de la rationalité instrumentale et l'agir éthique

La critique de l'utilitarisme s'inscrit dans une conception beaucoup plus large de la modernité capitaliste qui est celle portée par l'école de Francfort de la domination de la raison instrumentale. Se situant dans la continuité de Weber, les philosophes de l'école de Francfort ont considéré que la modernité se caractérise par une domination de la réflexion sur l'efficacité des moyens au détriment de la raison pratique.

Paulo Freire porte une critique de cette rationalité technicienne, comme il l'a lui-même souligné à de multiples reprises et comme cela a été également mis en valeur par plusieurs commentateurs ou commentatrices de son œuvre (LENOIR et ORNELAS LIZARDI, 2007). La notion de pédagogie, dans le contexte de la pédagogie critique, ne peut pas être considérée comme un ensemble de techniques ou comme une méthode. En effet, si la pédagogie renvoie à des techniques, alors il peut être possible d'utiliser ces outils à des fins purement instrumentales et donc de manipuler autrui par l'intermédiaire de la pédagogie. Or comme l'explique Paulo Freire, dans *Pédagogie des opprimés* (1974), la manipulation est une pratique anti-dialogique.

La réduction de la pédagogie à des techniques, à des outils ou encore à des méthodes relève de la tendance à la domination de la raison instrumentale présente dans le techno-capitalisme néolibéral. En effet, il

s'agit de réifier la pédagogie en en faisant une marchandise qui puisse être achetée et vendue et dont la valeur puisse être quantifiée à partir de son efficacité technique. Réduire la pédagogie à une méthode efficace, c'est en faire une réalité évaluable et quantifiable par le régime du management néolibéral. C'est ce qu'a souligné Giroux (1985) aux États-Unis dès le milieu des années 1980. Il critique la réduction des enseignant·e·s à des technicien·ne·s chargé·e·s d'appliquer des scripts pédagogiques élaborés par des recherches scientifiques. À ce modèle, il oppose celui de l'intellectuel transformateur qui au contraire est un·e praticien·ne réflexif·ve et qui se donne pour objectif de développer la conscience critique, à savoir la conscientisation.

La pédagogie n'est pas pour Paulo Freire un agir technique, mais un agir éthique. Ce point est souvent mal compris, pourtant Freire n'est pas le seul pédagogue à affirmer que la pédagogie ne relève pas de la technique, mais d'un agir humain relationnel. Carl Rogers a souligné d'ailleurs les proximités entre son œuvre et celle de Paulo Freire (ROGERS et al., 1979). Les deux auteurs partagent un point commun que Freire rappelle dans une conférence donnée à Édimbourg (FREIRE, 1988) sur les vertus de l'enseignant·e progressiste. La première vertu de l'enseignant·e est l'authenticité: c'est ce que Rogers appelle la congruence et que Freire appelle la consistance ou cohérence. On peut définir l'authenticité comme le fait, pour un sujet, d'agir en accord avec ses valeurs. Freire écrit: *«Le témoignage éthique que je donne dans l'enseignement même de ces contenus est tout aussi important. [...]. Encore aussi importante que l'enseignement des contenus est la cohérence avec laquelle j'agis dans la classe, cohérence entre ce que je dis, j'écris et je fais»* (2013, p. 117).

Autre point commun chez Rogers et Freire, c'est le caractère relationnel de la pédagogie qui renvoie à l'inspiration chez ces deux auteurs de l'œuvre de Martin Buber (BUBER, 2012). Pour Rogers, la pédagogie s'appuie sur la relation d'aide dont l'un des piliers est l'écoute empathique. Pour Freire, la pédagogie est dialogique. Elle s'appuie sur le dialogue car dans le dialogue chacun·e est considéré·e comme un sujet. Pour que la pédagogie soit un agir éthique, il faut qu'elle s'incarne dans la pratique, et qu'elle ne se réduise pas à une philosophie théorique. C'est pour cela qu'elle relève pour Freire de vertus. En effet, la vertu est une disposition acquise par l'habitude. Cela signifie donc que pour que la pédagogie soit un agir non technique, il faut que l'enseignant·e parvienne à développer, à force d'exercice, un type de relation enseignante qui évite la réification d'autrui.

Néanmoins, il ne s'agit pas seulement de faire preuve d'authenticité pour être un éducateur ou une éducatrice progressiste. Un-e éducateur-trice réactionnaire peut être également authentique et agir en accord avec ses valeurs. Ce qui caractérise alors les pédagogues critiques, c'est leur finalité. Elles peuvent se référer à des théories très diverses – marxistes, *queer*, féministes, etc. –, et avoir des pratiques pédagogiques également diversifiées, leur point commun tient néanmoins à la finalité qu'elles poursuivent : les pédagogues critiques se caractérisent par le fait qu'ils et elles se donnent pour objectif la transformation sociale, dans un objectif de lutte contre les discriminations et les inégalités.

De ce fait, comme l'a affirmé Paulo Freire, la pédagogie critique repose sur un choix existentiel, celui pour le ou la pédagogue d'être du côté des opprimé·e·s. Les opprimé·e·s sont ceux et celles qui, du fait des conditions sociales, sont confronté·e·s à une réification de l'existence. Un être humain se trouve réifié lorsqu'il ou elle est transformé·e en un simple instrument pour produire davantage de profit ou encore quand il ou elle est transformé·e en un objet sexuel et non plus considéré·e comme un sujet.

La finalité de la pédagogie critique est ce qui la distingue de la pédagogie non directive de Carl Rogers. Freire affirme, dans *Pédagogie de l'autonomie* (2013), que le ou la pédagogue critique assume une directivité de l'enseignement. C'est ce qu'il appelle la politisation de l'enseignement. L'éducation n'est jamais neutre. De ce fait, le ou la pédagogue critique arrive avec un certain projet qui est d'ordre éthico-pédagogique. Il ou elle vise le développement de la conscience sociale critique, c'est-à-dire la conscientisation.

1.3 Critical thinking contre critical consciousness

Comme nous l'avons montré dans des travaux précédents (PEREIRA, 2018), le néolibéralisme essaie de s'appuyer sur une pédagogie entrepreneuriale pour développer les compétences *soft skills* ou compétences du XXI^e siècle nécessaires à l'économie : esprit critique, créativité, collaboration, communication. Il est néanmoins nécessaire de distinguer la pensée critique (*critical thinking*) de la conscience critique (*critical consciousness*). La pensée critique désigne un courant qui se trouve au croisement de la logique et des sciences cognitives. Elle consiste à entraîner les apprenant·e·s à un certain nombre d'habiletés qui sont évaluées

par des tests standardisés. Ces tests peuvent être utilisés par exemple dans des procédures de recrutement de cadres pour évaluer leurs capacités de raisonnement critique. Néanmoins, il est nécessaire de distinguer cette conception instrumentale et technicienne de l'esprit critique de celle qui est promue à travers le concept de *critical consciousness* (JEMAL, 2017).

La *critical consciousness* ou conscientisation est un processus par lequel le sujet passe de la conscience naïve ou immédiate à la conscience critique. La conscience critique est définie comme une capacité à appréhender les injustices, non pas comme des relations interpersonnelles, mais comme des inégalités sociales systémiques. Par exemple, dans le cas d'une violence conjugale, celle-ci n'est pas interprétée uniquement comme un fait individuel, mais comme l'effet de système social sexiste qui s'incarne, entre autres, dans les relations de couple. Le processus de conscientisation consiste donc dans le fait que les sujets apprenants prennent conscience de la dimension systémique des oppressions.

Néanmoins, il faut être attentif et attentive au fait que la conscientisation est un processus de co-émancipation. En effet, comme le rappelle Freire dans *Pédagogie des opprimés*, «il n'y a plus d'éducateur de l'élève, ni d'élève de l'éducateur, mais un "éducateur-élève" avec un "élève-éducateur"» (1974, p. 63). Les opprimé-e-s possèdent une expérience vécue des effets de l'oppression. C'est ce qu'illustrent par exemple les groupes de conscience et de parole féministes. Mais le simple partage collectif d'expériences d'oppression ne suffit pas à caractériser la pédagogie critique. Celle-ci se distingue par une dialectique entre des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques. Les savoirs théoriques sont nécessaires pour prendre conscience que le problème auquel sont confronté-e-s les opprimé-e-s n'est pas qu'individuel, mais qu'il relève d'une condition sociale commune. C'est pour cela que, par exemple, la pédagogie critique peut avoir recours à des connaissances issues des sciences sociales, comme des statistiques.

Il y a néanmoins un point commun que partage la pédagogie critique avec la tradition libérale, c'est la valorisation du pluralisme des opinions. En effet, si la pédagogie critique n'admettait pas le pluralisme des idées, alors elle pourrait sombrer dans une forme de dogmatisme. Ce qui distingue la pédagogie critique de l'endoctrinement tient à la place accordée à la discussion, qui permet l'expression d'opinions différentes et d'objections. Néanmoins, il ne s'agit pas là d'une valorisation du relativisme. Il n'y a pas de relativisme du côté du ou de la pédagogue critique: il ou elle

défend la lutte contre les discriminations. Mais l'éthique de la pédagogie critique implique que le ou la pédagogue critique organise une discussion ouverte où des objections peuvent s'exprimer. Une autre particularité de la pédagogie critique, c'est qu'elle s'appuie sur une pédagogie de la question. Elle reprend ici la tradition socratique en pédagogie qui consiste à procéder par des questions plutôt que de fournir des réponses dogmatiques. Ces questions visent à favoriser la conscientisation en développant l'interrogation sur les rapports sociaux. L'éthicienne Langlois (2006) liste quatre questions qui peuvent servir de base à la pédagogie critique: «*Qui bénéficie de cette situation? Y a-t-il un groupe dominant? Qui définit la façon dont les choses doivent être structurées? Qui définit ce qui doit être valorisé ou dévalorisé?*» (LANGLOIS, 2006, p. 18).

1.4 Contre le fatalisme néolibéral : le développement du pouvoir d'agir

La pédagogie critique implique également selon Freire une lutte contre ce qu'il appelle, dans *Pédagogie de l'autonomie* (2013), le fatalisme néolibéral. Pour Freire, le fait que l'être humain soit un être conscient n'est pas un épiphénomène. Parce qu'il a conscience de son historicité, il possède la capacité de changer la situation historique. L'être humain n'est pas déterminé, mais conditionné.

Le fatalisme néolibéral consiste comme l'affirmait Margaret Thatcher à dire: «*il n'y a pas d'alternatives*» (ROTHÉ et MORDILLAT, 2011). Mais tel n'est pas le point de vue de Freire qui dès *Pédagogie des opprimés* s'est opposé à la «*conscience fataliste*» et aux mythes qui l'alimentent. Confrontée à ce que les opprimé-e-s perçoivent comme des situations-limites, la pédagogie doit leur permettre d'imaginer d'autres possibles et de les expérimenter afin de transformer la réalité. À l'opposé du fatalisme se trouve donc l'espoir.

Pour comprendre comment les opprimé-e-s peuvent développer une capacité d'agir, il est possible de reprendre la manière dont la relation d'aide a été développée dans l'intervention féministe au Québec. L'animatrice des groupes d'intervention féministe n'est pas là pour proposer des solutions aux femmes, mais pour les aider à explorer les différentes hypothèses possibles et leurs conséquences.

Cependant, il est important de bien distinguer l'*empowerment* tel qu'il a été développé par Paulo Freire ou les groupes féministes de sa

reprise néolibérale (BACQUÉ et BIEWENER, 2015). L'approche critique de la notion d'*empowerment* implique deux critères. Le premier, c'est que l'*empowerment* implique une conscientisation des rapports sociaux structurels. Il ne s'agit pas seulement de changer une situation interpersonnelle, mais d'agir sur le système social. Le deuxième critère, c'est que l'*empowerment* critique ne peut pas se limiter à l'extension individuelle de la capacité d'agir, mais implique un développement d'une capacité d'agir collective.

La conscientisation chez Paulo Freire débouche sur la praxis de transformation sociale qui est action-réflexion. De fait, pour lui, «l'éducation ne transforme pas le monde, elle change les personnes qui changeront le monde» (FREIRE et SHOR, 1986). Ce n'est donc pas l'éducation directement qui a un pouvoir de transformation sociale par un changement des mentalités, c'est l'organisation collective dans des mouvements sociaux qui a un pouvoir transformateur.

C'est pourquoi, pour Freire, la pédagogie critique ne se donne pas avant tout comme objectif de révolutionner la salle de classe, son véritable objectif est de révolutionner la société.

2. Ambiguïtés notionnelles et risques de récupération par le capitalisme néolibéral

Préciser en quoi les principes de la pédagogie critique s'opposent au néolibéralisme ne suffit pas. Il est important de revenir sur une autre difficulté qui conduit à des ambiguïtés notionnelles. En effet, une même notion peut être utilisée par les mouvements sociaux émancipateurs et par les managers néolibéraux sous l'effet de la récupération de la critique artiste – inspirée entre autres par le développement personnel – par le nouvel esprit du capitalisme (BOLTANSKI et CHIAPELLO 1999). La novlangue néolibérale (BIHR, 2007) joue sur l'usage peu rigoureux et conceptualisé qui est fait d'un certain nombre de notions. Or, il est nécessaire de s'interroger clairement sur le sens dans lequel est utilisée une notion, de la conceptualiser rigoureusement, pour qu'elle ne soit pas confondue avec ses usages néolibéraux. La confusion et les récupérations néolibérales du vocabulaire des pédagogies émancipatrices tiennent au fait que les termes ne sont pas utilisés en réalité avec le même sens. Or, c'est sur ces ambiguïtés conceptuelles que joue le néolibéralisme par exemple

avec l'usage qui est fait des pédagogies alternatives par les milieux de l'entrepreneuriat social (MAIRE, 2018). Le rôle de la pédagogie critique est en particulier d'effectuer une clarification conceptuelle du vocabulaire de l'émancipation pour éviter la collusion entre les pédagogies progressistes et le néolibéralisme.

2.1 Émancipation individuelle et émancipation sociale

Il ne suffit pas, contrairement à ce que l'on peut croire, de proclamer la finalité émancipatrice d'une pédagogie pour en assurer le contenu émancipateur. En effet, la notion d'émancipation est utilisée également dans les milieux du management, où l'on parle d'un «management émancipant» par exemple (TIXIER, 2016). En réalité, la confusion provient du fait que dans nombre de pédagogies alternatives, lorsqu'elles utilisent le terme d'émancipation, ce à quoi il est fait allusion, c'est à une émancipation individuelle. Il s'agit de rendre les sujets autonomes ou autrices et auteurs de leurs actions. Parfois, cette émancipation peut prendre une forme plus collective à travers des pratiques autogestionnaires. On peut prendre à cet égard l'exemple des écoles démocratiques ou dynamiques.

Cependant, la notion d'émancipation au sens de la pédagogie critique est différente. La particularité des pédagogies critiques, c'est que la question de l'émancipation individuelle ne peut pas être pensée en dehors de l'émancipation sociale. En effet, pour l'opprimé-e, il ne peut y avoir de véritable émancipation individuelle si les conditions sociales de cette émancipation ne sont pas réalisées. L'émancipation pour les opprimé-e-s implique par conséquent une action collective de transformation sociale.

De ce fait, la notion de projet en lien avec l'émancipation individuelle est également une source d'ambiguïté. Elle désigne une notion présente en particulier dans la philosophie existentialiste qui est également une des sources de la philosophie de Paulo Freire. Néanmoins, la notion de projet a trouvé également une application dans le management néolibéral avec l'organisation par projet. Là encore, il est important de distinguer les différentes formes du projet : projet existentiel, projet néolibéral ou encore projet pédagogique-politique. La forme de projet est l'une des plus poreuses à la confusion néolibérale : on voit ainsi des organismes liés à l'entrepreneuriat social proposer aux élèves des projets qui se veulent avoir une portée sociale ou environnementale. Cependant, il ne

faut pas oublier que l'entrepreneuriat social applique au domaine de l'économie sociale et solidaire les pratiques de rationalité managériales et comptables et les indicateurs de performances issus des nouvelles formes de management néolibéral.

C'est pourquoi la relation entre le projet pédagogique-politique et l'émancipation sociale doit être clairement posée, en particulier par la référence à des mouvements historiques d'émancipation sociale comme le mouvement ouvrier syndical ou féministe par exemple. Dès les années 1980, Freire et Shor (1986) admettent qu'il n'y a pas que les oppressions de classes sociales, mais qu'il faut également prendre en compte les oppressions liées au sexisme et au racisme. Les théories actuelles de la pédagogie critique ont dès lors intégré les notions d'intersectionnalité et de privilège social. En effet, chacun-e se retrouve à devoir prendre également conscience de ses privilèges sociaux. Car s'il existe plusieurs oppressions systémiques, une même personne peut être à la fois opprimée socialement et privilégiée en fonction du système auquel on se réfère. Dès lors, la nécessité dans les mouvements sociaux de mettre en œuvre des coalitions suppose que pour devenir un ou une allié-e, chacun-e prenne conscience de ses privilèges et reconnaisse les oppressions vécues par d'autres.

2.2 Collaboration ou coopération

Parmi les pratiques dialogiques, Freire (1974) cite la coopération. Néanmoins, là encore cette notion n'est pas sans poser problème face à une économie néolibérale qui fait de la collaboration l'une des compétences du XXI^e siècle (ELOI, 2018).

Se pose dès lors la question de savoir comment distinguer conceptuellement les pratiques de l'économie collaborative et les pratiques coopératives. En effet, les pratiques de travail en groupe ou équipe peuvent être valorisées dans le travail capitaliste. Il est de ce fait inexact d'associer toujours la concurrence individuelle et l'économie néolibérale : il existe également au sein de cette dernière une valorisation de la capacité des travailleurs et travailleuses à collaborer.

Néanmoins, il est possible de poser une distinction entre ces deux concepts à partir de la distinction entre jeux collaboratifs et jeux coopératifs. Dans un jeu collaboratif, les membres d'une équipe travaillent ensemble, mais sont en concurrence avec une autre équipe pour gagner. Dans un jeu

coopératif, il n'y a ni gagnant-e, ni perdant-e. Les individus coopèrent dans un but qui est commun, et cherchent simplement à réaliser un projet.

En soi, ce ne sont donc pas les méthodes de coopération qui les distinguent de la collaboration, mais bien le système productif dans lequel opère la collaboration ou la coopération. La collaboration désigne une force collective qui est mise au service de l'accumulation du capital. Le sport, tel qu'il est conceptualisé dans la critique radicale du sport, apparaît comme une forme particulière de ces pratiques de collaboration.

2.3 Innovation en économie et possibles en histoire

Outre la collaboration et l'esprit critique, la créativité figure parmi les quatre compétences du XXI^e siècle pour l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). L'importance accordée à la créativité doit être mise en lien avec la valeur accordée par le néolibéralisme à l'innovation économique comme source de création de valeur.

Là encore, la confusion est possible entre la conception néolibérale de l'*empowerment* et celle qui est développée dans la pédagogie critique dans la continuité de Paulo Freire (1974). En effet, Paulo Freire reprend le concept de «*situations-limites*» chez Karl Jaspers (JASPERS, 1966). Mais chez ce dernier, elles désignent des situations existentielles telles que la souffrance, l'angoisse, la mort, alors que chez Freire, il s'agit de situations historico-sociales. Autre différence avec le philosophe existentialiste Jaspers, c'est qu'elles ne sont pas des situations-limites en soi, mais qu'elles ne sont que perçues à travers une conscience fataliste. Face à ce qui est interprété comme des «*situations-limites*», l'*empowerment* collectif consiste à être en capacité d'imaginer d'autres possibles. Dès lors, en quoi cet *empowerment* collectif se distingue-t-il d'une séance de *brainstorming* dans une *start-up* ?

Là encore, il est nécessaire de s'interroger sur l'articulation entre les moyens et les fins. Le néolibéralisme promeut une résolution de problèmes fonctionnalistes. Ce qui est attendu en matière de créativité, c'est de trouver une solution fonctionnelle à un problème déterminé. De ce point de vue, le test de créativité, appelé test de Torrance (TORRANCE, 1974), constitue une bonne exemplification : il est attendu du sujet par exemple qu'il ou elle produise le maximum d'usages diversifiés possibles d'un objet.

Dans le cas de «*l'inédit possible*» tel qu'il est conceptualisé par Freire (FREIRE, 1974), il ne s'agit pas d'une créativité qui a un objectif fonctionnel ou utilitaire. «*L'inédit possible*» renvoie à la catégorie politique d'espoir. Elle se réfère là encore à une pensée de la transformation sociale politique. On se trouve dans la catégorie de l'utopie politique rejetée par le néolibéralisme au nom du réalisme économique.

2.4 Management de la diversité, lutte contre les discriminations et lutte contre les inégalités sociales

Une autre difficulté à laquelle peuvent être confrontées cette fois plus spécifiquement les pédagogies critiques, c'est l'usage qui est fait par le néolibéralisme de la lutte contre les discriminations sous la forme du management de la diversité. Cette approche consiste à considérer que la discrimination a un coût économique, car les préjugés de recrutement conduisent à écarter des personnes qui sont talentueuses et qui pourraient apporter un bénéfice à l'entreprise. Cette idée peut également entrer en résonance avec la valorisation de l'innovation par le néolibéralisme. La diversité en entreprise peut être garante d'un plus grand pluralisme d'idées apte à favoriser la créativité. C'est pourquoi les grandes entreprises multinationales doivent apparaître comme inclusives vis-à-vis des femmes, des personnes racisées, des minorités de genre ou de sexualité, des personnes en situation de handicap, etc.

Dans ce contexte, il est possible d'assister à des demandes pour que la pédagogie critique puisse fournir des outils afin de former les cadres, en particulier dans le domaine des ressources humaines, à la non-discrimination. En réalité, on assiste ici à une réduction de la pédagogie critique à un dérivé que l'on peut appeler la didactique critique. Alors que la première relève d'un agir éthique, et non de techniques, la seconde désigne les outils et méthodes qui peuvent être développés pour favoriser la conscientisation. Là encore, il est possible d'essayer de tracer une ligne de distinction conceptuelle entre les pédagogies inclusives et les pédagogies critiques. On appellera, dans le cadre de ce chapitre, «pédagogie inclusive» une pédagogie qui vise à rendre plus inclusif un espace de manière à favoriser la diversité et non l'égalité sociale.

Certains courants dérivés des pédagogies critiques ne sont pas à l'abri de ces récupérations néolibérales. On peut prendre par exemple le cas

de la pédagogie critique de la norme (DEVIEILHE, 2013), courant qui s'est développé en Suède, et qui se concentre sur la critique des normes sociales qui produisent les discriminations. Néanmoins, une critique des représentations normatives ne conduit pas pour autant à une revendication de plus d'égalité sociale: ne pas faire preuve de préjugés à l'égard des personnes pauvres par exemple ne conduit pas à l'élimination de la pauvreté. De fait, la pédagogie critique de la norme, qui s'est développée à l'origine dans le domaine de l'éducation à la sexualité, centre surtout son approche autour des discriminations de sexualité et depuis s'est élargie vers le racisme et l'handiphobie. Comme on le remarque, l'approche normative est ainsi peu propice à aborder les thématiques relatives aux inégalités de classes sociales.

Cette dérive est également sensible dans les travaux relatifs à la pédagogie critique en Amérique du Nord telle qu'elle s'est développée dans les universités. On constate que de nombreux travaux y sont consacrés au genre ou au racisme (PEREIRA, 2019); en revanche, alors que les inégalités de classes sociales étaient au cœur de la pédagogie de Paulo Freire, elles se trouvent nettement moins prises en compte dans ces travaux. Cela s'explique sans doute en partie du fait de la composition sociologique des enseignant-e-s et des étudiant-e-s dans les universités. En effet, la pédagogie critique peut trouver des échos avec des étudiant-e-s issu-e-s des minorités, mais il est plus difficile de travailler directement avec les classes populaires dans ce cadre. En Amérique latine, le hiatus entre pédagogie critique et classes populaires est en revanche moindre grâce à l'éducation populaire qui s'est développée au contact des mouvements sociaux auprès de populations socialement marginalisées.

Conclusion

La pédagogie critique s'est développée à partir des années 1980 dans la continuité de l'œuvre de Paulo Freire, dans une perspective d'opposition au néolibéralisme. Plusieurs principes philosophiques orientent son action. La pédagogie critique s'appuie sur le respect de l'égalité de dignité de l'être humain contre une conception utilitariste. Elle développe une conception anti-techniciste et anti-instrumentale de la pédagogie. Elle repose sur un agir éthique qui implique chez le ou la pédagogue le développement par la pratique de vertus éducatives telles que la capacité d'être cohérent-e. De plus, la pédagogie critique rompt avec la conception néolibérale du monde dans la mesure où elle vise la lutte contre les discriminations et les

inégalités sociales et se place résolument au côté des opprimé-e-s. Elle vise le développement de la conscience sociale critique ou « conscientisation », et se donne pour objectif une transformation sociale systémique par l'action collective.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons essayé de montrer que l'un des rôles de la pédagogie critique consiste à établir des distinctions conceptuelles claires entre la récupération qui est faite par le nouvel esprit du capitalisme des termes issus des pédagogies émancipatrices, et ces termes quand ils sont utilisés dans le cadre d'une critique sociale. Une des idées que les pédagogies critiques doivent nous amener à combattre, c'est celle qu'il y aurait des pratiques ou des outils pédagogiques qui pourraient être considérés comme émancipateurs en soi, sans considération du contexte social et de la finalité de leur mise en œuvre. Détacher les pédagogies de toute analyse des rapports sociaux de pouvoir, c'est de fait s'exposer à leur récupération néolibérale. De même, penser que l'émancipation tient à des outils ou à des techniques, c'est là encore risquer de verser dans l'instrumentalisme capitaliste. En effet, réduite à des techniques ou à une méthode, une pédagogie peut être facilement privée de son sens et dépolitisée, transformée en un protocole évaluable de manière quantitative et vendue comme une marchandise. Refuser que la pédagogie soit identifiée à un agir technique, mais soit au contraire considérée comme un agir éthique en lien avec un projet pédagogique-politique, c'est tenter justement de résister à l'instrumentalisation néolibérale.

Bibliographie

- BACQUÉ, M. H., et BIEWENER, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La découverte.
- BIHR, A. (2007). *La novlangue néolibérale : La rhétorique du fétichisme capitaliste*. Page deux.
- BOLTANSKI, L., et CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- BUBER, M. (2012). *Je et tu*. Aubier.
- CHAMPEIL-DESPLATS, V. (dir.) (2014). *Pédagogie et droits de l'homme. Nouvelle édition* [en ligne]. Presses universitaires de Paris Nanterre.

- DARDER, A., BALTODANO, M. P., et TORRES, R. D. (Eds.). (2003). *The critical pedagogy reader*. Psychology Press.
- DEVIEILHE, E. (2013). *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède* [Thèse de doctorat, Université de Caen].
- ELOI, L. (2018). *L'impasse collaborative : pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.
- FREIRE, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. ERES.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspéro.
- FREIRE, P. (1969). Résumé des conférences tenues à Santiago sous le parrainage de l'OEA, du Gouvernement chilien et de l'Université du Chili. Publié à l'origine dans *Revista Paz e Terra*, 9, p. 123-132, out. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1127>
- FREIRE, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1988). *The Virtues of the Progressive Educator*. CTPI.
- FREIRE, P., et SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- GIROUX, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. A critical reader*. Westview Press.
- GIROUX, H. A. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376-79.
- JASPERS, K. (1966). *Introduction à la philosophie*. Plon.
- JEMAL, A. (2017). Critical Consciousness: A Critique and Critical Analysis of the Literature. *The Urban review*, 49(4), 602-626.
- LANGLOIS, L. (2006). Comment instaurer un processus décisionnel éthique chez le gestionnaire. Dans L. LANGLOIS, R. BLOUIN, S. MONTREUIL et J. SEXTON (dir.), *Éthique et dilemmes dans les organisations*, (p. 13-26). Les Presses Universitaires de Laval.
- LENOIR, Y., et ORNELAS LIZARDI, A. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire: au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. *Documents du Centre de Recherche sur l'Intervention Éducative*, (3). <https://studylibfr.com/doc/3890686/le-concept-de-situation-existentielle-chez-paulo-freire>
- MAIRE, S. (2018). Science et politique des «soft skills» de l'éducation à l'emploi. *Sociologie d'un nouveau motif cognitif international* [Thèse de doctorat en sociologie, Université de Strasbourg].

- MAS, J.-Y. (2019). De la critique artiste du capitalisme à la critique pédagogique de l'école. Dans L. DE COCK et I. PEREIRA (dir.), *Les pédagogies critiques* (p. 85-100). Agone.
- PEREIRA, I. (2017). Penser une pédagogie de l'émancipation face au nouvel esprit du capitalisme. Dans D. BROUSSAL et J. MARCEL (dir.), *Émancipation et Recherche en éducation* (p. 57-79). Éditions du Croquant.
- PEREIRA, I. (2018). Pédagogie entrepreneuriale et néolibéralisme. Une approche à partir de la pédagogie critique. *Skhole.fr*, 31, [En ligne]. <http://skhole.fr/pedagogie-entrepreneuriale-et-neoliberalisme-par-irene-pereira>
- PEREIRA, I. (dir.) (2019). *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Éditions du Croquant.
- ROGERS, C. R., NAVARRO, M. et DE PERETTI, A. (1979). *Un manifeste personnaliste : fondements d'une politique de la personne*. Dunod.
- ROTHÉ, B. et MORDILLAT, G. (2011). *Il n'y a pas d'alternative. Trente ans de propagande économique*. Seuil.
- SANTOS, B. (2019). Pédagogie du conflit. Dans I. PEREIRA (dir.), *Anthologie internationale de pédagogie critique* (p. 257-282). Éditions du Croquant.
- SÈVE, L. (2006). *Qu'est-ce que la personne humaine ? bioéthique et démocratie*. La Dispute.
- TIXIER, W. (2016). D'un parcours de cadre à un management émancipant pour une réelle humanité. *Forum*, 147(1), 75-88.
- TORRANCE, H. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Personnel Press.
- WAGNON, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma*, 50. [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/trema.4174>

Chapitre 7

Analyser un paradoxe : les discours du militantisme pédagogique comme freins au développement des pédagogies alternatives

Yves Reuter, Université de Lille

Résumé

Ce chapitre précise certains obstacles au développement des pédagogies « alternatives » dus aux militant-e-s pédagogiques ou aux innovatrices et innovateurs eux et elles-mêmes. Il distingue ainsi les obstacles dus aux dérives du militantisme, aux modalités de l'investissement, aux relations entre pédagogie et disciplines, à la sous-estimation de l'érosion des dispositifs et enfin au rapport problématique à la transmission.

Abstract

This chapter specifies some obstacles to the development of « alternative » pedagogies, due to educational activists or to the innovators themselves. It thus identifies the obstacles due to the excesses of militancy, the modalities of investment, the relationships between pedagogy and scholar subjects,

the underestimation of the erosion of devices and finally the problematic relationship to transmission.

Introduction

Dans le champ de réflexion sur les pédagogies alternatives, de nombreuses recherches portent sur les limites de la pédagogie «traditionnelle», les intérêts des pédagogies différentes, les dispositifs, démarches et situations d'enseignement et d'apprentissages préconisés, les modalités d'évaluation possibles ou encore sur les freins dus à des obstacles «externes» (institutionnels, politiques, idéologiques, etc.). Il n'en existe quasiment aucune qui se consacre aux obstacles dus à certaines modalités du militantisme pédagogique.

Ce chapitre vise donc à préciser certains freins au développement des pratiques alternatives dus, de manière paradoxale, aux enseignant-e-s qui s'investissent dans ces pédagogies et qui les prônent¹, ou «*comment faire son malheur soi-même*» pour reprendre une formule célèbre de Paul Watzlawicz (1984).

J'en suis arrivé, au travers des échanges que j'ai pu entretenir avec des militant-e-s pédagogiques et des recherches que j'ai menées ou que je mène encore sur des écoles qui pratiquent des pédagogies alternatives (notamment le groupe scolaire Concorde de Mons-en-Barœul pratiquant la pédagogie Freinet² et l'école Vitruve de Paris³), à distinguer provisoirement cinq catégories de problèmes détaillées dans ce chapitre: les dérives communicationnelles du militantisme, les formes de l'investissement, les relations entre pédagogie et disciplines, la sous-estimation de l'usure des dispositifs, et finalement le rapport problématique à la transmission. Quelques limites doivent toutefois être posées par rapport à mon propos: je ne parle pas de toutes les pédagogies «différentes», mais seulement de celles que j'ai pu véritablement étudier directement ou indirectement⁴,

¹ Cet article prend appui sur une communication réalisée au colloque de l'ACFAS à Gatineau: *Formes d'éducation alternatives au Québec et ailleurs; terrains, réseaux, gouvernance*, le 29 mai 2019, intitulée: «Les freins à l'extension des pratiques alternatives à l'école dus aux militants pédagogiques eux-mêmes». J'en ai repris des éléments dans mon dernier ouvrage (REUTER, 2021).

² REUTER (2016, 2017).

³ Voir le rapport de recherche (REUTER, 2019b).

⁴ Essentiellement, la pédagogie Freinet et la pédagogie de projet (REUTER, 2005; RUELLAN, 2000).

ainsi que des expérimentations/innovations auxquelles j'ai pu consacrer une étude (REUTER, 2011 ; BART & REUTER, 2013).

1. Les dérives communicationnelles du militantisme pédagogique

Quelques dérives possibles du militantisme pédagogique sont distinguées ci-après : l'asymétrie de la communication instaurée, la croyance en la validité d'une solution unique, les principes fondamentaux posés comme bases du débat, les relations conflictuelles avec l'institution, un discours en partie illusoire sur la rupture avec l'enseignement classique.

1.1 Des convictions intangibles

Un des premiers problèmes que soulève le militantisme pédagogique – comme tout militantisme d'ailleurs – est la conviction d'avoir raison, ce qui empêche toute égalité dans le débat. En effet, cela exclut la possibilité d'être convaincu·e et ne laisse pas à l'autre beaucoup de possibilités, surtout si les arguments s'abattent en rafale. En d'autres termes, cela engendre une communication asymétrique où le ou la militant·e, bien qu'imperméable aux réticences de son interlocutrice ou interlocuteur, s'étonne en revanche de l'absence d'adhésion à ses thèses ; ce qui l'amène à assener de plus en plus ses certitudes sans remarquer à quel point cela contribue à braquer l'autre.

Ce problème s'articule avec la conviction qu'il existe une stratégie unique, ou du moins meilleure, dans l'enseignement, y compris en comparaison à celles des autres innovatrices et innovateurs avec qui des échanges ont lieu sur la base d'un consensus (par exemple, les principes de l'Éducation nouvelle), mais en restant à distance et avec la conviction que les solutions adoptées par soi sont quand même bien meilleures. À certains moments d'ailleurs, les chapelles du gauchisme ne sont pas loin, y compris entre innovatrices et innovateurs, avec un risque non négligeable de « gourouïsation ». C'est le cas, à mon sens, de certains écrits anciens de l'école Vitruve (AGOSTINI et al., 1986 ; Équipe Vitruve, 1995, 2001 ; DELBET, 2019 ; SERRERO, 2009) qui ne témoignent pas de la même ouverture que les textes de Robert Gloton (1971, 1979) qui fut l'instigateur

de cette expérimentation. La rigidité semble plus le fait des épigones que des pionnières et pionniers.

La conviction d'avoir raison, évoquée précédemment, a aussi très souvent pour conséquence le fait de se priver de certains moyens d'intervention (outils, situations, exercices) issus d'autres lieux pédagogiques ou didactiques. Il n'est pas question ici de dresser l'apologie d'un œcuménisme qui ferait fi de systèmes pédagogiques ayant fait leurs preuves et qu'un apport inconsidéré risquerait de déséquilibrer. Certains moyens mériteraient toutefois d'être expérimentés avant d'être rejetés en raison d'une appartenance à une autre école de pensée.

À cela s'ajoute encore, à mon sens, une volonté d'étendre trop rapidement la pédagogie prônée, ce qui a pour effet d'engendrer des faiblesses, voire des malentendus liés à un temps de formation-maturation insuffisant⁵.

1.2 Poser les principes fondamentaux comme bases du débat

Les obstacles liés à la conviction d'avoir raison sont d'autant plus importants que la discussion est souvent trop vite posée sur le plan des principes fondamentaux, voire du système – et non des principes d'action et des pratiques. Cet empressement freine, à mon sens, des modalités d'entrée prudentes et partielles dans l'innovation.

Afin de faire comprendre cela, je reviens donc sur une typologie que j'avais proposée précédemment (notamment dans REUTER, 2018, 2019 et 2021). Les *principes fondamentaux* des pédagogies alternatives sont en nombre limité et constituent des incontournables : tout-e élève a le désir et est capable d'apprendre pourvu que le milieu pédagogique-didactique soit favorable ; les apprentissages sont le fait des sujets eux et elles-mêmes dans le cadre d'interactions sociales ; l'enseignement consiste en la construction de dispositifs qui stimulent, étayent, nourrissent et garantissent les apprentissages. Les *principes d'action* sont plus nombreux et tous ne sont pas partagés : construire collectivement des projets, travailler en équipe, se centrer le plus vite possible sur les apprentissages, pratiquer la coopération et l'entraide, jouer de diverses séries temporelles possibles selon les démarches des élèves, articuler le faire et la réflexion sur le faire. Les

⁵ Voir, par exemple, sur la formation des maîtres au Togo, le rapport de LAHANIER REUTER (2018).

pratiques et dispositifs sont, quant à eux, en nombre illimité (de nouvelles pratiques peuvent toujours voir le jour) et actualisent, de multiples manières, principes fondamentaux et principes d'action.

De fait, les militant·e·s des modes de travail pédagogiques alternatifs sont fondamentalement attachés aux principes fondamentaux, lieux d'une rupture avec le mode de travail pédagogique «classique». Ils et elles sont attaché·e·s à la cohérence entre ces principes fondamentaux, les principes d'action et les pratiques qui les actualisent, cela par crainte d'une dilution et d'une perte de sens des pratiques. Ils ont aussi comme hypothèse qu'un fonctionnement en système peut accroître les effets de chacune des pratiques mises en place, ce qu'on a effectivement constaté dans l'école pratiquant la pédagogie Freinet à Mons. Ils et elles sont donc méfiant·e·s devant un transfert restreint de pratiques, en raison du risque que cela les vide de leur substance, puisqu'elles font sens au sein d'un système. Ainsi, transférés dans autre système, les conseils d'élèves perdent leur sens, devenant purement formels et sans grand intérêt pour les maître·sse·s comme pour les élèves.

Cet attachement légitime aux principes fondamentaux comporte toutefois quelques risques, qui constituent autant d'obstacles potentiels. Parmi ces obstacles, on trouve le fait de sous-estimer les difficultés et les résistances pour s'emparer d'un autre système, notamment les questions du temps de formation et d'appropriation, de poser les questions en termes immédiatement militants, voire politiques, et de poser la transférabilité de manière particulièrement exigeante (hors du système, point de salut). De même, les militant·e·s risquent de privilégier leur propre système en dévalorisant ceux des autres, de sous-estimer les dérives liées à la généralisation (risques aussi bien de la part de l'institution que des militant·e·s⁶) et finalement de limiter les voies d'accès aux pédagogies prônées.

Cela s'articule, ici encore, avec un militantisme socio-politique auquel n'adhèrent pas forcément ceux et celles qui s'interrogent sur leurs pratiques.⁷ Ce militantisme conduit d'ailleurs dans deux directions qui peuvent susciter des blocages, ou pour le moins des interrogations. La première direction consiste à afficher comme objectif la construction d'un·e citoyen·ne d'une société démocratique égalitaire où règneraient la coopération et l'entraide, ce qui pose au moins deux problèmes : le fait que

⁶ Risque presque opposé aux principes défendus et, en fait, très proche de certaines pratiques institutionnelles.

⁷ D'où l'intérêt actuel pour des dispositifs «plus ouverts», que semble, par exemple, symboliser depuis quelques années, la «pédagogie inversée».

cette société n'est qu'un horizon et l'ambiguïté d'un projet qui consiste, au moins en partie, à fabriquer un homme nouveau ou une femme nouvelle. La seconde direction consiste, dans cette perspective, à vouloir transformer les parents d'élèves, en construisant des situations susceptibles de leur faire intégrer les modes de fonctionnement et les principes prônés par les militant-e-s pédagogiques.

1.3 Des discours de rupture exacerbés

La troisième dérive consiste en ce que le militantisme entraîne des relations conflictuelles avec l'institution scolaire (voire avec les chercheurs et chercheuses). Cette institution est reconstruite dans les discours de manière monolithique, ignorant des différences de position importantes et, parfois, une réelle volonté de comprendre, voire d'appuyer des expérimentations. Ce qui entraîne en retour des postures crispées et n'est pas le plus viable stratégiquement.

Complémentairement, cette posture militante ainsi que les croyances qu'elle draine, par exemple les oppositions avec la pédagogie traditionnelle, charrie un discours monolithique sur la rupture radicale que la pédagogie mise en place instaurerait avec les pratiques dominantes. Ce discours de rupture avec l'enseignement classique occulte, de fait, les nombreux aspects «classiques» des pratiques alternatives: par exemple la construction d'un-e élève sachant respecter nombre de codes scolaires (lever la main pour demander la parole, écouter le maître ou la maîtresse, être poli-e, arriver à l'heure, venir avec ses affaires), les savoirs scolaires (souvent très classiques) et le rapport à ceux-ci, construisant ainsi un rapport respectueux à la culture légitime.

2. Les formes de l'investissement

La deuxième catégorie de problèmes retenus ici tient aux modalités de l'investissement des enseignant-e-s militant-e-s. Les questions de son importance, des tensions avec des logiques syndicales, de la construction particulièrement exigeante de la compétence professionnelle, de la nécessité de la croyance, de la lourdeur de la responsabilité à endosser, de la radicalité du changement de posture sont ainsi cruciales.

2.1 L'importance de l'investissement et les tensions avec les logiques syndicales

L'importance de l'investissement – aussi bien en quantité que dans ses modalités qui excèdent le temps scolaire – est souvent tel qu'il engendre fatigue (et usure à terme) et porosité entre vie privée et vie professionnelle. J'avais pu parler à ce propos de choix de vie tout autant que choix professionnel (REUTER, 2007). Cela peut ne pas correspondre aux conceptions du métier et à la volonté de sauvegarder sa vie privée. Cela constitue d'ailleurs, apparemment, le lieu d'une opposition qui se développe entre anciennes et nouvelles générations. En effet, le rapport entre militantisme et vie privée s'est modifié et cette dernière est considérée comme indépendante et à préserver. De surcroît, l'articulation au politique et à la volonté de changer le monde évolue aussi, passant sans doute moins par certains partis, qui étaient censés être structurellement liés aux mouvements ouvriers.

Ces modalités de l'investissement, ainsi que certaines revendications telles que la constitution des équipes par cooptation et l'obtention de postes à profil, conduisent aussi à des tensions – parfois chez le même individu – entre logique pédagogique et logique syndicale, chacune ayant sa pertinence. Ainsi, dans un des films documentaires réalisés sur l'école Vitruve⁸, *On ne peut faire boire un cheval qui n'a pas soif*, Christine, l'institutrice dit : « *c'est nous qui nous donnons les moyens de faire, nous ne les attendons pas* » et un autre collègue parle de « *faire aujourd'hui les lendemains qui chantent* ».

2.2 L'exigence de la compétence professionnelle et de la croyance

Si on analyse la compétence professionnelle exigée dans ces pratiques, on s'aperçoit qu'elle est souvent d'une grande complexité : gérer des dispositifs diversifiés, discipliner sans contraindre, articuler recherches individuelles et recherches collectives. Cette compétence, difficile et longue à construire, se construit souvent en dehors des formations

⁸ HAMON, R. (Réalisateur). (2003). *Une école de la république* [Documentaire]. Mosaïque Films ; GIRAULT, M. et DUONG, J. (Réalisateur-trice). (2010). *On ne peut faire boire un cheval qui n'a pas soif* [Documentaire]. Olam Productions.

institutionnelles, du moins en France. Elle nécessite donc, là encore, du temps et de la disponibilité pour un compagnonnage dans les mouvements pédagogiques et on conçoit qu'elle puisse effrayer, soit en début de carrière, soit si on envisage de transformer ses pratiques.

Dans ce contexte, il est nécessaire de *croire* – de développer une *véritable croyance* – en la vertu des pratiques mises en place au regard de l'investissement, voire des sacrifices consentis. On conviendra alors que certain-e-s puissent ne pas vouloir d'une telle foi sans doute nécessaire à l'action, mais qui laisse parfois peu de place aux doutes.

2.3 Une lourde responsabilité à endosser et un changement de posture radical

La responsabilité qu'assument ces pédagogues qui prônent que tous les élèves sont éducatibles pourvu que le milieu pédagogique le permette doit encore être soulignée. Cela conduit à endosser une responsabilité lourde : non seulement celle des succès, mais aussi celle des échecs. Ici encore, on peut concevoir que cela effraie et empêche de dormir, voire de se défouler – ce qui est humain – en salle des professeur-e-s.

Pour pratiquer les pédagogies alternatives, il est encore 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-e en question. Le maître ou la maîtresse n'est plus « tout-e-puissant-e et tout-e-sachant-e » dans sa classe. C'est un véritable deuil pour certain-e-s par rapport aux conceptions classiques du métier d'enseignant-e. 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 équipe, d'un mouvement, etc.). Pour certain-e-s professionnel-le-s, vouloir rester dans ce qui leur semble fonctionner est 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-e dans ce métier, ou au contraire quand on s'est désinvesti-e ou découragé-e, quand on n'apprécie pas ses collègues, quand on a une image négative des élèves, quand on estime vivre des choses plus passionnantes en dehors.

3. Les tensions entre pédagogie et didactiques

La troisième catégorie de problèmes concerne les relations entre pédagogie et didactiques. L'entrée pédagogique est entendue ici comme la réflexion sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage et leurs relations, réflexion envisagée de manière indépendante des contenus et des disciplines. Elle est donc différente de l'entrée didactique qui réfléchit à l'enseignement et aux apprentissages à partir du prisme des contenus et des disciplines⁹. Dans cette perspective, la prévalence de l'entrée pédagogique ainsi que les conflits de territoires sont parcourus de manière rapide.

3.1 La prévalence de l'entrée pédagogique

L'entrée pédagogique semble prendre résolument le pas dans les discours et les pratiques des tenant-e-s des pédagogies alternatives sur l'entrée didactique. Cela s'explique sans doute très bien par de multiples facteurs, notamment la part dominante des principes fondamentaux, les points communs entre les enseignant-e-s, et le poids des enseignant-e-s du primaire (dont l'identité se construit plus autour de la pédagogie que des disciplines). Inversement il convient de noter que cette prévalence de l'entrée pédagogique est parfois accentuée dans les discours et construite comme une quasi-opposition par certain-e-s: nous prendrons ici pour exemple ce collègue dans un groupe d'autoformation d'enseignant-e-s, qui affirmait que l'accueil des parents est bien plus important que la méthode de lecture choisie.

Si le caractère construit de cette prévalence peut être noté, celle-ci entraîne toutefois certaines conséquences non négligeables. D'une part, les variations nécessaires dans la mise en œuvre des principes selon les disciplines sont sous-estimées (par exemple, la pédagogie du projet est attestée dans certaines disciplines, moins dans d'autres). D'autre part, les résistances d'un certain nombre d'enseignant-e-s du secondaire, un travail parfois très classique dans certains domaines – avec des contenus peu interrogés – ainsi que l'absence d'utilisation de dispositifs intéressants construits par les didacticien-ne-s sont des freins indéniables au développement des pédagogies alternatives.

⁹ REUTER, Y. (2007/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*.

3.2 Des conflits de territoires

Ce problème est sans doute encore exacerbé par des tensions entre théoricien-ne-s de l'entrée pédagogique et théoricien-ne-s de l'entrée didactique. Les premier-ère-s (HOUSSAYE, MEIRIEU, etc.) reprochent aux second-e-s une entrée techniciste et le fait de privilégier un-e « apprenant-e épistémique », approche qui occulte les multiples dimensions qui constituent un-e enfant. Les second-es reprochent aux pédagogues des confusions entre recherche et action (voir les recherches-actions), des glissements entre explications et prescriptions et une indifférence au poids des contenus. Cela peut d'ailleurs prendre des formes extrêmes, sans grand rapport avec des controverses scientifiques :

« Les sociétés humaines souffrent du sort séculaire fait au didactique, cette dimension essentielle de leur existence, dont la didactique doit nous donner l'intelligence, et qu'elle doit concourir fondamentalement à sortir de l'extrême sous-développement où un antique déni l'a maintenue. À la fin de sa 31^e nouvelle conférence d'introduction à la psychanalyse (1933), Freud glisse une formule qui allait devenir fameuse : "Wo es war, soll Ich werden", ce qu'on a pu traduire ainsi : "Là où était le ça (es), le moi (Ich) doit advenir". Il la fait suivre d'un ultime commentaire : "C'est un travail de civilisation, un peu comme l'assèchement du Zuiderzee" ("Es ist Kulturarbeit wie etwa die Trockenlegung der Zuyderzee"). Nous disons de même : là où était le pédagogique, le didactique doit advenir. Le travail de civilisation (Kulturarbeit), l'assèchement du Zuiderzee pédagogique, incombe à la didactique par-delà son morcellement actuel. » (CHEVALLARD, 2010, p. 145-146)

4. Une sous-estimation de l'érosion des dispositifs

La quatrième catégorie de problèmes étudiés ici concerne l'érosion des dispositifs. Elle tient en partie à une volonté de reconduction, de la part des équipes en place depuis un certain temps, des dispositifs considérés comme structurellement attachés au système qui reste relativement aveugle aux difficultés pour s'en emparer. Cela engendre parfois un respect essentiellement formel de ces dispositifs de la part des élèves, ainsi que ce que j'ai proposé d'appeler un double système de règles.

4.1 Un respect formel des dispositifs

La reconduction, d'année en année, de certains dispositifs considérés comme structurellement attachés au système mis en place peut conduire à ne pas voir ou du moins à percevoir avec un temps de retard les difficultés de leur fonctionnement. C'est le cas lorsque ces dispositifs n'ont pas été (re-)motivés par des situations qui les nécessitaient et n'ont pas été le résultat d'une réflexion et d'une construction communes qui leur donnent sens aux yeux des élèves *actuel-le-s*, voire des nouveaux maîtres et nouvelles maîtresses arrivant-e-s.

Dès lors, ces dispositifs, quels qu'ils soient (entretiens du matin, contrôles de flux, etc.), sont sans doute mis en place mais demeurent peu intégrés et ne font pas véritablement l'objet d'un suivi attentif. Il s'agit en quelque sorte d'une façade qui, pour un temps donné, donne l'impression que cela fonctionne au prix d'un respect formel – mais non d'une adhésion – de la part des élèves. Au moins jusqu'à ce que les problèmes « remontent à la surface » d'une manière ou d'une autre, sous la forme de dysfonctionnements plus ou moins marqués.

4.2 Un double système de règles

Cette non-remise en question et reconduction non critique de dispositifs formels n'est sans doute pas sans relation avec ce que j'ai désigné (REUTER, 2019b) comme un double système de règles. Cela signifie que les règles du système alternatif ne se suffisent pas vraiment à elles-mêmes et qu'elles ont besoin d'être garanties par d'autres règles relativement hétérogènes. Ainsi, il n'est pas rare de constater qu'outre le système mis en place pour assurer la quiétude du travail, les maîtres et maîtresses ont besoin de hausser la voix, de crier ou de sanctionner certains élèves dans des fonctionnements qui – quoiqu'ils ou elles s'en défendent – semblent assez proches de fonctionnements pédagogiques classiques.

La mise en place de ce double système de règles peut être interprétée de différentes manières : inadaptation des règles propres au système instauré, manque de règles complémentaires, non-intégration des règles, temps nécessaire pour construire d'autres postures d'élèves, ou encore poids de la forme scolaire¹⁰.

¹⁰ Sur ce concept, voir VINCENT (1980, 1994 et 2012).

Il me semble en tout cas que, dans les deux cas que je viens d'évoquer (respect formel des dispositifs et double système de règles), une absence de réflexion sur ces questions et sur les problèmes rencontrés est susceptible de nuire au discours apologétique tenu.

5. Une transmission méfiante

La dernière catégorie de problèmes concerne un rapport qui semble souvent lié à la transmission entre ancien·ne·s et nouveaux et nouvelles maître·sse·s (ou maître·sse·s intéressé·e·s par un changement). Je parlerais volontiers ici d'une transmission prudente, voire réticente. Un observateur ou une observatrice externe peut être frappé·e par la manière dont cette transmission n'est en rien facilitée. Elle est posée comme nécessitant du temps, des efforts, un investissement dans des stages où on peut voir « pour de vrai » le dispositif fonctionner sous la gouverne d'ancien·ne·s – ce qui ne va pas sans entraîner parfois des effets d'admiration et d'imposition –, un encadrement par une association ou une équipe, indissociables de formes de contrôle. Au-delà de l'invitation, il faut montrer « patte blanche », du travail, du respect et il est conseillé d'éviter de grappiller tel ou tel morceau du système.

On peut sans doute comprendre cela, à nouveau encore de multiples façons du point de vue des transmetteurs et transmetteuses : reconduction d'un système qu'on a soi-même connu, sentiment que cela se mérite et que le travail est indispensable, méfiance devant des formes d'investissement différentes de celles des générations précédentes, sentiment que parfois certain·e·s sont plus dans une quête de bénéfices (emplacement de l'école, type de public), là où il avait fallu bien des sacrifices pour construire. On peut encore comprendre cette attitude comme désir de se constituer comme une référence, comme un·e maître·sse à penser pédagogique.

Il n'en demeure pas moins que cela peut rebuter en donnant l'impression d'une méfiance à l'égard des postulant·e·s, ou encore qu'il s'agit finalement d'adhérer à des comportements non sans relation avec des organisations plus ou moins sectaires, qui cherchent à se préserver et refusent de délivrer un brevet sans épreuves à surmonter.

Conclusion

Que l'on ne se méprenne pas sur l'intention du propos présenté ici qui peut sembler parfois excessivement critique. Il s'agit essentiellement d'une description qui se veut compréhensive: même si elle n'échappe sans doute pas à une dérive généralisante, il ne s'agit en tout cas pas de critiques au sens négatif du terme. Il n'est pas non plus évident de savoir si les problèmes évoqués sont évitables ou sont structurellement attachés à toute démarche dite «différente» ou de rupture. En fait, il s'agit surtout de tenter de modifier l'éclairage quant aux obstacles qui freinent la diffusion ou le développement des pédagogies alternatives. En déplaçant ainsi la perspective des obstacles «externes», bien connus, vers ce qui est et demeure entre les mains des militant-e-s pédagogiques eux et elles-mêmes, il semble que cela peut leur permettre non seulement une vigilance, mais davantage encore la possibilité de modifier discours et pratiques afin de rendre leurs propositions plus audibles. Au-delà des maladresses de cette contribution, c'est en tout cas mon souhait.

Bibliographie

- AGOSTINI, P., BONNARD, M., CHNEIWEISS, B., DAYOT, L., et GALLICE, L. (1986). *Vitruve-Blouse*. Syros.
- BART, D., et REUTER, Y. (dir.). (2013). Innovations et expérimentations scolaires: regards et interrogations de la recherche. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 46(3).
- CHEVALLARD, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, 4(1), 139-146.
- DELBET, G. (2019). *Vitruve: rassemblée générale*. Bord du Lot.
- Equipe Vitruve (1995). Autogestion, cogestion, digestion. Dans P. BOUMARD et A. LAMIHI, (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires* (p. 171-189). Ivan Davy.
- Equipe Vitruve (2001). Vitruve, quarante ans d'expérience. Dans P. BOUCHARD (dir.), *Innovation École! De la maternelle au lycée* (p. 319 -330). Autrement.
- GLOTON, R. (1971). *À la recherche de l'école de demain*. Armand Colin.
- GLOTON, R. (1979). *Au pays des enfants masqués*. Casterman.

- LAHANIER-REUTER, D. (dir.) (2018). *Effets de formations des enseignants au primaire au Togo*. Rapport remis à l'UNICEF et à l'AFD. <https://sites.google.com/site/dominiquelahanierreuter/rapports-unicef-afd-effets-de-formation-a-la-pedagogie-active-au-togo>
- REUTER, Y. (2016). *Enquête sur la pédagogie Freinet: le travail collaboratif des enseignants*. Colloque international: La pédagogie Freinet... actualité d'une histoire en devenir. CIEP.
- REUTER, Y. (2018). Recourir à des pédagogies alternatives? Intérêts et points de vigilance. Dans C. DE BLAUWE et A. MERLAND (dir.), *Regards croisés sur les pratiques en pédagogie actives. Actes du 1er colloque international organisé par la COCOF, 21-23 mars 2018* (p. 55-58). Bruxelles: Bernadette Lambrechts. http://www.colloque-pedactives-cocof.com/files/uploads/2019/01/20190110_Cocof_recueil_web.pdf
- REUTER, Y. (2019a). Transformer l'école à partir des pédagogies alternatives? Actes du colloque: *Innovations: l'approche des pédagogies et structures alternatives, Journée du 18 mai 2018, ESPE de Caen*. Actes en ligne: <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article10229>
- REUTER, Y. (2019b). *L'école Vitruve: un laboratoire de l'expérimentation pédagogique, Rapport de recherche*. Académie de Paris. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/reutervitruve19.pdf>
- REUTER, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger-Levrault.
- REUTER, Y. (dir.) (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français*. Presses Universitaires du Septentrion.
- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.
- REUTER, Y. (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. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/117.pdf
- REUTER, Y. (dir.) (2007/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e édition). De Boeck.
- RUELLAN, F. (2000). *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'enseignement primaire* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lille]. Atelier National de Reproduction des Thèses.

- SERRERO, F. (2009). *Jean-Marc Houzet, instituteur à l'école Vitruve. Entretiens et analyse de pratiques*. L'Harmattan.
- VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT, G. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point (première partie), Entretien avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en Didactiques*, 13, 109-135.
- WATZLAWICZ, P. (1984). *Faites-vous même votre malheur*. Seuil.

PARTIE II

**EXPÉRIMENTER DES ALTERNATIVES:
COOPÉRATION, CRÉATIVITÉ
ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES**

Chapitre 8

La pédagogie institutionnelle : origines, fondements et actualité

Bruno Robbes, CY Cergy Paris Université

Résumé

La pédagogie institutionnelle (PI) émerge dans les années 1960 autour d'Aïda Vasquez et de Fernand Oury. Elle a pour origines les techniques Freinet et la psychothérapie institutionnelle. Ancrée dans les sciences humaines et sociales, elle milite cependant pour « *une autre conception de la science* », celle « *en train de se faire* », clinique et multiréférentielle, qui prend en compte les phénomènes inconscients et « *parle* » à travers des monographies. Pour analyser le milieu éducatif, la PI adjoint aux phénomènes inconscients le matérialisme des techniques et des outils, la sociologie des groupes. Ses enseignant-e-s pratiquent les techniques Freinet en insistant, au Conseil, sur le processus d'institutionnalisation permanente du milieu, qui rend possible un travail collectif d'élaboration de la loi. La PI se transmet grâce à des collectifs, des associations, des équipes, des groupes d'enseignant-e-s, des écoles et des universitaires formatrices et formateurs qui la pratiquent en France, en Europe et dans le monde. Elle reste aujourd'hui une pédagogie de référence, apportant pistes de travail et réponses possibles à certains enjeux majeurs de l'école contemporaine.

Abstract

Institutional pedagogy (IP) emerged in the 1960s around Aïda Vasquez and Fernand Oury. It originated in the techniques developed by Freinet and in institutional psychotherapy. Anchored in the human and social sciences, Institutional Pedagogy nevertheless advocates «*another conception of science*» – «*in the process of being made*», clinical, multi-referential, which takes into account unconscious phenomena and «*speaks*» through monographs. In order to analyse the educational milieu, Institutional Pedagogy complements unconscious phenomena with the materialism of techniques and tools and with the sociology of groups. Institutional Pedagogy teachers implement Freinet's techniques: during class councils, they insist on the process of ongoing institutionalisation in the milieu that allows a collective work of law-making. IP is transmitted thanks to collectives, associations, teams, groups of teachers, schools and university trainers who practice it in France, Europe and worldwide. It has remained to this day a reference pedagogy, providing avenues for work and possible responses to some of the major challenges of today's schools.

Introduction

Bien que peu pratiquée comparativement à d'autres (Freinet, Montessori), la pédagogie institutionnelle ne laisse pas indifférent-e : sa rigueur (nécessitant une formation en continu), certaines de ses institutions (le Conseil, etc.), ses références à certains concepts analytiques ou sa minimisation supposée des savoirs font débat. Elle n'en est pas moins considérée comme une pédagogie de référence, pour plusieurs raisons : son ancrage sur les sciences humaines et sociales ; sa capacité à prendre en compte les conflits, les questions de violence ou d'autorité ; ou encore son expertise dans la prise en charge d'élèves en difficultés comportementales ou d'apprentissage.

Ce chapitre se donne pour objectif de faire connaître la pédagogie institutionnelle, d'abord à travers les actrices et les acteurs qui ont fait son histoire, qui font son actualité. Ses fondements seront ensuite présentés : qu'emprunte-t-elle aux sciences humaines et sociales, particulièrement à la psychanalyse ? Puis, nous aborderons ses pratiques : quelles sont ses lignes directrices ? Quelle place les techniques Freinet y tiennent-elles ? Pourquoi les outils qu'elle propose sont-ils articulés en système ? À quoi sert le Conseil, cette institution centrale de la classe ? Pour conclure, nous ouvrirons quelques perspectives internationales.

1. Éléments d'histoire

L'ouvrage *Vers une pédagogie institutionnelle* est publié en 1967. Il a été écrit par Aïda Vasquez (1941-2015), psychologue et psychanalyste vénézuélienne venue terminer ses études à Paris, et Fernand Oury (1920-1998), instituteur de banlieue parisienne dont la classe a été le terrain d'observation de la chercheuse pour sa thèse (VASQUEZ, 1966). C'est autour d'eux, avec les enseignant-e-s qui les rejoignent à cette époque, que naît la pédagogie institutionnelle.

1.1 Les débuts

En 1939, Fernand Oury est instituteur suppléant. De ses premières expériences, il retient qu'une classe n'est pas homogène et qu'avec des élèves différent-e-s, la leçon magistrale trouve vite ses limites. En juin-juillet 1940, au moment de « l'exode », il se retrouve seul dans une école avec une centaine d'élèves. Il leur confie des responsabilités, ne pratique pas d'évaluation, met en place une organisation qui repose sur une loi accordant la liberté de ne pas travailler à condition de ne pas perturber. Devenu titulaire de classes sans beaucoup de problèmes jusqu'en 1945, il sent qu'il ne sait pas utiliser l'énergie des élèves pour les faire apprendre. Il se demande alors comment articuler visées éducatives et pédagogiques. Sa visite de l'internat de Beau-Soucy en juillet 1946 – où il observe des enfants en difficulté capables d'organiser une fête, d'imprimer un journal, d'utiliser une monnaie intérieure – l'amène à réfléchir à une possible adaptation de ces pratiques dans sa classe. Entre octobre 1947 et juillet 1949, dans son école de Nanterre, il supporte très mal de ne pouvoir transposer en classe l'éducation active qu'il pratique au patronage laïc¹. Souffrant d'une grave dépression, il est hospitalisé à Saint-Alban, en Lozère. Il entame alors une psychanalyse avec Jacques Lacan et pratique le judo. En juillet 1949, il rencontre Célestin Freinet² lors d'un stage. Il découvre alors que des réponses pédagogiques existent, élaborées dans des écoles de campagne. Mais comment les transplanter dans ce qu'il nomme « l'école-caserne » – ce milieu mortifère

¹ Le patronage laïc est une « organisation destinée à accueillir les enfants et les adolescents pendant les jours de congés ou de loisirs » (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/patronage/58716>).

² Célestin Freinet (1896-1966) instituteur à Vence, fondateur de l'école moderne, sans doute l'un des plus grands pédagogues français du xx^e siècle. L'Institut Coopératif de l'École Moderne – pédagogie Freinet, réunit des enseignant-e-s qui pratiquent et diffusent cette pédagogie, en France et dans le monde : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

et concentrationnaire propre aux écoles de Paris ou de la banlieue, où le souci de discipline prévaut souvent sur les objectifs d'apprentissage ? Il correspond avec Freinet, publié dans *L'Éducateur* – revue de l'Institut Coopératif de l'École Moderne – y analysant les problèmes spécifiques de cette école urbaine qu'il veut transformer. Il décrit aussi l'expérience de discipline démocratique réussie qu'il a menée dans un cours élémentaire de 48 élèves. La discipline et l'autorité sont les fils rouges d'une réflexion qui cherche « à reporter sur [...] des dispositifs, indépendants du bon vouloir du maître, les décisions réglant les conflits entre élèves » (BÉNÉVENT & MOUCHET, 2014, p. 70). Dans la colonie de vacances de l'IMP (Institut médico-pédagogique) d'Herbault qu'il dirige en mai 1953 puis en 1954 et 1955, il met en place un fonctionnement démocratique en introduisant des institutions (charte, « nylon »³, conseils, permis de circuler). C'est à cette époque qu'il choisit de travailler dans l'enseignement spécial, sans vraiment croire à sa nécessité. Il enseignera à Nanterre en classe de perfectionnement jusqu'en 1963, puis deviendra formateur.

C'est en 1962 qu'Aïda Vasquez rencontre Fernand Oury. Quelques années plus tôt, elle a débuté des études de psychologie à l'université de Caracas, mais elle s'interroge sur l'utilité du métier de psychologue qu'elle commence à exercer dans son pays, fortement contrasté socialement. Son diplôme obtenu, elle choisit d'aller en Europe plutôt qu'aux États-Unis. Après un passage par Genève, elle arrive à Paris, cherchant « une synthèse utilisable » (VASQUEZ & OURY, 1967, p. 24) qui, à la psychologie, intégrerait des connaissances de pédagogie, de psychothérapie, de sociologie, voire de neurologie. Les universitaires dont elle suit les cours à la Sorbonne préconisent la pratique exclusive des tests. Non convaincue et méfiante à l'égard des méthodes de rééducation, elle insiste pour se rendre dans des écoles primaires ordinaires, et y observe des pratiques pédagogiques traditionnelles. Alors qu'elle teste des élèves « débiles et caractériels » à l'Office d'Hygiène Sociale de Nanterre, on lui conseille de rencontrer Fernand Oury, tout en lui précisant qu'« il ne croit pas beaucoup aux psychologues » (VASQUEZ & OURY, 1967, p. 27). Elle commence alors à observer sa classe. Oury lui demande d'observer le comportement de Patrice, un enfant de 12 ans et demi au dossier médical impressionnant, mais elle ne remarque rien de particulièrement alarmant. Que s'est-il passé dans cette classe pour que cet élève ait évolué ainsi ? Cette question que l'instituteur pose à la psychologue devient une question commune : « que se passe-t-il dans ce groupe, qui fait évoluer les individus ? » (VASQUEZ & OURY, 1967, p. 31). Un dialogue s'engage, âpre et intense, pour

³ Réunion des enfants qui préfigure le « Conseil ».

tenter de comprendre quels facteurs agissent sur l'évolution des enfants. Oury émet l'hypothèse qu'il faudrait s'intéresser aux techniques Freinet. Vasquez envisage de chercher du côté de la micro-sociologie et de la psychanalyse, sans oublier la psychothérapie institutionnelle. Elle pointe aussi l'organisation de la classe qui favoriserait les identifications. C'est ainsi qu'elle intègre les groupes d'institutrices et d'instituteurs dans lesquels Oury travaille. Elle transpose dans le travail entre adultes les principes qui sous-tendent les pratiques des classes et évoque l'écriture de monographies d'écoliers comme méthode d'analyse (voir 2.3). Une collaboration de recherche se met en place, qui prend de l'ampleur. Des monographies sont présentées à l'Institut Pédagogique National. En 1966, Aïda Vasquez soutient sa thèse de doctorat en psychologie, base des premiers ouvrages de pédagogie institutionnelle.

1.2 L'appellation « pédagogie institutionnelle »

L'appellation *pédagogie institutionnelle* serait apparue en 1958, lors du congrès annuel du mouvement Freinet organisé cette année-là par l'Institut Parisien de l'École Moderne, dont Fernand Oury est l'un des responsables avec Raymond Fonvieille. À cette occasion, Jean Oury (1924-2014), psychiatre, psychanalyste et frère de Fernand, parle pour la première fois de « *pédagogie institutionnelle* » pour désigner cet ensemble de techniques, d'outils, d'institutions, établissant ainsi un parallèle avec la psychothérapie institutionnelle⁴ dont il est l'une des figures importantes :

« Il n'est que de rappeler un singulier événement qui devait aider à transformer radicalement l'hôpital : lorsque nous y introduisîmes une presse Freinet, petit format, empruntée à une école voisine. Aidés par quelques malades, nous commençâmes à imprimer un bulletin [...]. Les quelques points que j'ai cités : imprimerie, club, ateliers, suffiront, je l'espère, à tenir dépliée devant vous la toile tramée de nos tâches

⁴ La psychothérapie institutionnelle s'inspire du psychiatre allemand Hermann Simon (1867-1947). Entre 1876 et 1929, il mène un travail thérapeutique reposant sur l'engagement du ou de la malade dans des activités et le soin apporté au traitement du milieu ambiant, l'hôpital. Pendant et après la Seconde Guerre mondiale, un mouvement de réforme et d'humanisation de la psychiatrie naît en France, notamment à l'hôpital de Saint-Alban en Lozère avec Paul Balvet, Georges Daumezon, Lucien Bonnafé et François Tosquelles. Leur pratique se fonde sur la psychanalyse et sur une analyse institutionnelle permanente du milieu, afin de repérer les blocages organisationnels qui font obstacle aux soins. Parmi les principes, il y a la lutte contre la violence asilaire et la ségrégation, le respect de la personne, la liberté de circulation. Jean Oury les mettra en acte à la Clinique de la Borde, près de Blois, qu'il crée en 1953.

quotidiennes. C'est dans cet état d'esprit que j'avais proposé il y a quelques années, le terme de "Pédagogie Institutionnelle" [...] pensant que ce n'est pas par hasard si ces grandes architectures – Hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues. » (OURY, J., 1962, p. 79)

La pédagogie institutionnelle a donc pour double origine la pratique des techniques Freinet et la psychothérapie institutionnelle. À partir des années 1957-58 en effet, Fernand Oury va chercher à expliquer les effets thérapeutiques constatés dans les classes, en se référant à la psychanalyse et à la dynamique des groupes. Il observe qu'« *en changeant radicalement la situation, [sa pédagogie] transforme radicalement aussi la nature des rapports affectifs* » (BÉNÉVENT & MOUCHET, 2014, p. 116). De là, il explore les dynamiques intrapsychiques, relationnelles et transférentielles, prend en compte le désir structuré par la loi. Il étudie la classe coopérative en tant que milieu, les relations entre enfants et avec l'instituteur ou l'institutrice. Il s'intéresse aussi aux effets du Conseil de coopérative, découvrant sa fonction instituante.

1.3 La pédagogie institutionnelle s'émancipe

En 1961, après la suppression de l'Institut Parisien de l'École Moderne par Freinet pour cause de divergences⁵, Fernand Oury et Raymond Fonvieille créent le *Groupe Techniques Éducatives* (GTE). Ce groupe se scinde ensuite en deux : Aïda Vasquez et Fernand Oury approfondissent la prise en compte et l'étude des processus inconscients à l'œuvre dans la classe coopérative institutionnalisée, dans les *Groupes d'Éducation Thérapeutique* (GET), publiant deux importants ouvrages (OURY & VASQUEZ, 1971 ; OURY & PAIN, 1972) ; d'autres enseignant-e-s, dont Raymond Fonvieille, sont partie prenante d'un courant plus inspiré par les recherches des psychosociologues américain-e-s et la non-directivité rogérienne. De l'autogestion pédagogique⁶ à l'autogestion politique, de l'analyse de la classe à l'analyse des institutions, la dialectique

⁵ Les divergences affichées par Fernand Oury portaient principalement sur la reconnaissance de la situation spécifique des écoles urbaines (école-caserne), nécessitant d'adapter les techniques Freinet, et sur le recours à la psychanalyse comme cadre d'analyse des relations dans la classe. Raymond Fonvieille (1989) y voyait plutôt une lutte de pouvoir au sein de l'ICEM. Voir aussi BÉNÉVENT & MOUCHET, 2014, p. 144-179.

⁶ Pour en savoir plus, voir FONVIEILLE, 1998.

de l'instituant et de l'institué sera au centre du courant de l'analyse institutionnelle qui se développera, en particulier à l'université de Vincennes, autour de Michel Lobrot, René Lourau et Georges Lapassade.

Les GET poursuivent leurs travaux un peu partout en France. Dans les années 1970, des Conseils inter-GET s'organisent. En 1976, Fernand Oury annonce qu'il se retire des GET. Au cours d'un Conseil en 1977, les responsabilités sont rendues, les GET sont fermés, chacun-e est disponible pour une autre aventure plus collective⁷. Deux institutions de la classe PI sont alors mises en place entre praticien-ne-s, un bulletin intérieur et un Conseil annuel: l'écriture et la parole instituante, dans des lieux protégés pour échanger, prendre des responsabilités, décider, s'organiser ensemble. La PI travaille les professionnel-le-s qui s'y engagent, et 1978 voit l'émergence du *Collectif des Équipes de Pédagogie Institutionnelle* (le CÉPI, devenu CEÉPI⁸). Le «tabouret», symbolisant les trois dimensions indissociables de l'analyse d'un milieu éducatif (voir plus loin), devient un «trépied». Les trois pieds représentant les techniques, le groupe et l'inconscient sont désormais reliés par des barres figurant le politique. Membre du CÉPI à l'époque, Gilbert Mangel (2001) explique le sens de cette évolution. Il s'agit d'une :

«Véritable tentative pour traiter la question du pouvoir entre les adultes, entre les maîtres. Ainsi, le collectif instaure en son sein le Conseil qui substitue au règne du Père celui des Pairs. Il s'oblige par là même à représenter sans cesse le politique sous sa forme la plus acceptable par chacun. Donc à inventer des institutions, à transposer au sein du groupe d'adultes ce que chacun tente d'instaurer dans sa classe. Cette dimension demeure fortement liée aux autres "pieds" et notamment à celui de l'inconscient. Ceci en garantit le genre : il ne s'agit jamais de la politique, mais bien toujours du politique. Comment permettre la confrontation de chacun avec le pouvoir, au sens de "pouvoir faire", et non de pouvoir sur autrui ? Comment établir des lieux de parole qui garantissent que les responsabilités soient assurées et assumées au plus près de l'adage : "Je dis ce que je fais et je fais ce que je dis", tout en préservant absolument les refuges de l'intime, en reconnaissant et en garantissant la sphère affective privée : distinction permanente.»

⁷ Voir les textes essentiels de Michel et Françoise EXERTIER, dans Collectif, 1979, p. 253-269 et <http://www.ceepi.org/le-politique-0183>

⁸ <http://ceepi.org/>

En 1979, Catherine Pochet et Fernand Oury publient *Qui c'est l'Conseil ?*, puis rejoignent les responsables de *Genèse de la coopérative*, un groupe de travail de l'ICEM composé principalement d'anciens responsables du mouvement Freinet: René Laffitte, Jean-Louis Maudrin, Maurice Marteau et Jean-Claude Colson. D'autres livres sont publiés (LAFFITTE, 1985; POCHE, OURY & OURY, 1986). À la fin des années 1980, ce groupe se sépare, donnant naissance à deux associations: *Pratiques de la Coopérative – réseau TFPI* et l'*Association Vers la Pédagogie Institutionnelle – Fernand Oury*. Cette dernière publiera encore plusieurs ouvrages (THÉBAUDIN & OURY, 1995; LAFFITTE, 1999; LAFFITTE et le groupe VPI, 2006).

1.4 D'autres groupes et actrices et acteurs

Au-delà de cette activité, d'autres groupes s'implantent notamment à Nantes, Bordeaux, Cognac, Béziers, près d'Angers, en Alsace, dans l'Aude. Émanations des stages d'été, ils se dénomment « champignons ». Les enseignant-e-s pratiquant la PI s'y retrouvent pour se former, analyser leurs pratiques, produire des outils, publier. Par ailleurs, Francis Imbert a fondé le *Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle* (GRPI) avec lequel il publie de nombreux livres (IMBERT, 1994, 1996, 1998, 2000, 2004a, 2004b). Avec Jacques Pain (1998/1979) qui a théorisé un dispositif de formation à et par la pédagogie institutionnelle dans sa thèse d'État⁹, le « *Groupe* » des *Marleines* publie lui aussi un ouvrage, en 1994. La PI se développe également en Belgique autour de la CGé, mouvement socio-pédagogique d'éducation permanente qui, depuis les années 1990 et sa rencontre avec le CÉPI, organise un atelier de PI dans ses Rencontres d'été. Au CEÉPI, des équipes de pédagogie institutionnelle (ÉPI) se créent et grandissent dans différentes régions. Le collectif isérois impulsé par Irène Laborde, une institutrice et formatrice d'enseignant-e-s de l'académie de Grenoble, rassemble plusieurs équipes. Il organise un stage bisannuel. Mentionnons enfin trois écoles dont les pratiques s'inspirent de la PI: *l'école de la Neuville*, fondée en 1973 par Fabienne d'Ortoli, Michel Amram et Pascal Lemaitre¹⁰; *l'école de l'API*, créée en 1991 par

⁹ PAIN, J. (1979). *Une formation à la pratique de l'institutionnel: pédagogie institutionnelle et formation*. [Thèse de troisième cycle en sciences de l'éducation (sous la direction de Gilles FERRY), Université Paris X, Nanterre.] Pour sa version publiée, voir PAIN, 1998.

¹⁰ <http://www.ecoledelaneuville.fr/>

Gladys Cabalo et Jean-Paul Vanderhaegen¹¹ ; l'école *La Voie Lactée*, créée en 1986 près de Genève par Danièle Bellet et Dina Borel¹².

2. Fondements

2.1 Les sciences humaines et sociales

Une première définition de la pédagogie institutionnelle est proposée par Vasquez et Oury dans leur ouvrage de 1967. L'extrait qui suit témoigne des ancrages sur les sciences humaines et sociales de l'époque : sociologie des organisations et analyse institutionnelle (pouvoir, situations, conflits), psychologie des groupes (dynamiques, échanges), psychothérapie et psychanalyse (affect et intellect, parole, sujet) :

«La Pédagogie Institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent anxiogènes – travail réel, limitation de temps et de pouvoir – débouchent naturellement sur des conflits qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants. De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges affectifs et verbaux.» (p. 245)

Plus encore selon Daniel Hameline (1972), la pédagogie institutionnelle propose une nouvelle épistémologie pour les sciences de l'éducation, *«une autre conception de la science en train de se faire dans le champ social»* (p. 112), une science forgeant ses concepts sur le tas. Il s'agit de subvertir les discours scientifiques figés et socialement hiérarchisés en débridant la pensée, par une approche phénoménologique revisitée : *«non pas “laisser parler les faits”, car les faits sont toujours “refaits” en quelque sorte, mais que “ça parle”»,* et en éducation, *«que “je” parle»*

¹¹ <http://www.ecoleapi.com/>

¹² <https://www.lavoielactee.ch/>

(p. 112). C'est donc une démarche clinique et une démarche de sciences de l'éducation véritable, car multiréférentielle. Pour Hameline en effet, «*la clinique pédagogique, chez Vasquez et Oury, n'est qu'un aspect d'une clinique générale où le sociologique, le psychanalytique, le didactique ne sont pas hors du champ, non plus que le politique. Il y a totalisation en cours*» (p. 113). Une telle épistémologie explique sans doute pourquoi les praticien-ne-s de la PI se sont toujours méfié-e-s des milieux universitaires, tout en lisant les travaux scientifiques et bien qu'ils et elles aient entretenu des contacts suivis avec certain-e-s universitaires. Pain notamment a joué un rôle essentiel dans le développement de la pédagogie institutionnelle par la formation (PAIN, 1998), la recherche¹³ et la publication¹⁴. Les propos d'Hameline soulignent aussi l'importance du travail de reprise et d'analyse réalisé dans les groupes de PI.

2.2 L'influence prédominante de la psychanalyse

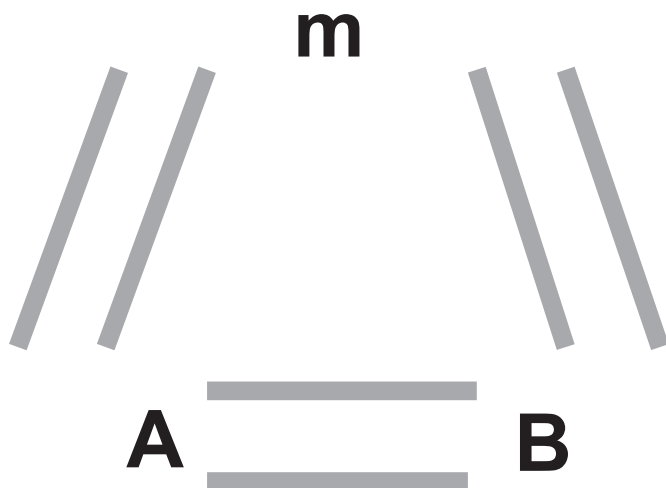
La psychanalyse occupe une place à part dans les fondements théoriques de la pédagogie institutionnelle. Une première conséquence de la prise en compte de l'inconscient dans la classe est le refus de la relation duelle, qui caractérise l'école ordinaire. Oury et Vasquez (1971) écrivent : «*la relation à deux, agréable ou non, bonne ou mauvaise, constamment recherchée, [est] toujours facteur de régression [...]. Il ne [suffit] pas de la baptiser "éducative" ou "pédagogique" pour lui ôter sa nocivité*» (p. 682). Cette relation, symbolisée par la structure binaire A→B, soumet les protagonistes aux aléas des projections, des identifications et des transferts massifs, qui déterminent l'évolution de la relation. Un troisième terme doit être introduit pour éviter la nocivité des phénomènes inconscients liés à ce type de relation et faciliter les échanges, que la pédagogie institutionnelle nomme une médiation, avec des liaisons doubles entre les termes (Figure 1) :

«C'est peut-être là la caractéristique de la Pédagogie Institutionnelle : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un

¹³ Des thèses ont été soutenues sous la direction de Jacques Pain (Chantal Costa, Marie-France Schrèque, Sébastien Pesce), mais aussi de Michel Tozzi (Sylvain Connac), Mireille Cifali (Claude Laplace) ou Claudine Blanchard-Laville (Arnaud Dubois, Patrick Geffard).

¹⁴ Voir les éditions Matrice, aujourd'hui diffusées par Champ social, qui réédite la plupart des livres de pédagogie institutionnelle : <http://champsocial.com/accueil.php>

Figure 1. Triangulation de la relation en pédagogie institutionnelle (A et B: les protagonistes; m: la médiation)



système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe.» (OURY & VASQUEZ, 1971, p. 248)

Dans une classe pratiquant les techniques Freinet et disposant de lieux de parole, d'institutions, de métiers, mettant en jeu des statuts et des rôles différenciés, le maître et chaque élève tout comme les élèves entre eux et elles peuvent communiquer à propos de leur activité, et non dans une succession de face-à-face où les représentations imaginaires risquent de devenir prépondérantes. Des «transferts latéraux» opèrent (POCHET, OURY & OURY, 1986, p. 126). Le réglage des identifications imaginaires par la structure supporte alors un «*travail de remaniement des identifications [...] qui fait progresser l'individu*» (OURY, J., 2001, texte original 1964, p. 134).

Par ailleurs, la pédagogie institutionnelle assume un rapport à la loi anthropologique de l'interdit: «*le premier désir, le désir de fusion imaginaire avec une mère fantasmée, doit être à jamais interdit pour que l'enfant progresse et accède à la culture*» (OURY & VASQUEZ, 1971, p. 686). Interdit, frustration et castration symbolique (DOLTO, 1984) sont

présents. Il en découle un rapport à la Loi en classe, où l'interdit de l'inceste est entendu comme l'interdit d'une relation affective privilégiée entre un-e enseignant-e et tel ou telle élève et, plus généralement, comme un travail permanent de la distinction. Sa signification dépasse donc l'interdiction de l'acte sexuel intrafamilial. Au plan symbolique, l'interdit de l'inceste signifie le passage du lien familial au lien social, l'apprentissage du vivre avec l'autre différent-e de soi, l'accès au savoir et à la culture commune. Pour cela, l'élève doit pouvoir exister comme un être singulier, un sujet de désirs non confondu avec sa mère, son père, d'autres enfants ou son enseignant-e. L'interdit de l'inceste vient signifier à l'élève que tout n'est pas possible. Il s'agit de lui permettre de réorienter ses pulsions, ses affects vers un désir d'apprendre et de savoir, en apprenant à être en relation avec les autres, un-e parmi d'autres.

Cette question du désir est essentielle pour Oury et Vasquez (1971)¹⁵ :

«Il nous arrive de résumer ainsi notre point de vue: “une pédagogie basée sur le Désir”. Désir profond des participants d'être là, d'être à leur affaire, à leur travail. Ce qui permet aux élèves et aux maîtres d'être en classe autrement que comme des figurants obligatoires, suppose des investissements libidinaux et leur sublimation dans le travail et le langage grâce à des institutions adéquates.» (p. 685)

Pour eux, la question du désir importe tout autant que les méthodes utilisées par l'enseignant-e pour faire apprendre les élèves. En effet, des variables non rationnelles déterminent aussi la réussite d'un apprentissage : l'intérêt pour l'objet de savoir, la volonté d'exister et de se faire sa place dans le groupe-classe, la reconnaissance par les autres de ce que l'on fait et de ce que l'on est, le désir d'apprendre et de grandir. Dans une classe coopérative, des «lieux» sont institués, qui ouvrent des possibilités d'accroches et d'investissements permettant au sujet singulier d'advenir. Un lieu est physique, spatial, mais il peut aussi être une institution, par exemple un « temps-espace » de parole inscrit dans l'emploi du temps.

Qui dit lieux dit parole, langage. La pédagogie institutionnelle propose l'équation suivante: les « quatre L », lieu, limite, loi qui permettent le langage. Ainsi, une classe s'instituant se construit sur

¹⁵ Cette conceptualisation du désir est empruntée à Jacques Lacan, qui le distingue du besoin et de la demande. Le désir ne se réduit ni au besoin (il ne vise pas la satisfaction d'un objet réel, mais relève du fantasme), ni à la demande (il cherche à s'imposer sans tenir compte du langage et de l'inconscient de l'autre, et exige d'être reconnu absolument par lui) (d'après LAPLANCHE & PONTALIS, 1990, p. 121-122).

des repères de lieux et de temps. Pour exister comme sujet, un-e élève doit d'abord pouvoir s'inscrire quelque part, investir des lieux qui lui permettent d'être « je » parmi d'autres : « *lieux d'existence, de parole, de travail où s'inscrit le Désir. Cette organisation de l'espace et du temps a quelque chose à voir avec les notions de corps vécu, d'image du corps, de limites du corps propre. C'est un préalable* » (OURY & VASQUEZ, 1971, p. 684). Mais ce « je » ne peut exister dans la toute-puissance, car les autres existent aussi. Marquer des limites (de lieu, de temps, de pouvoir) qui fassent repère s'avère indispensable pour garantir une place à chacun-e. La Loi anthropologique – traduite socialement – matérialise ces limites, qui vont permettre au sujet d'exister distinct des autres. Elle prend ainsi sens, car elle ne peut se réduire à l'arbitraire de l'adulte. Elle devient une condition de l'accès au langage et de l'instauration de l'échange (inter-dit). Ainsi, la loi protège et permet. Elle libère la parole. Le Conseil est l'instance centrale d'accueil et de travail de cette parole : « *Les lieux d'existence et de parole, par exemple le Conseil, sont des lieux où l'on parle, mais surtout où l'on est entendu, reçu, accueilli* » (VASQUEZ & OURY, 1967, p. 178); « *Apprendre à parler, à se parler, cela pourrait faire partie de l'éducation des êtres humains. Le Conseil, lieu pour dire et pour se dire, lieu pour entendre s'entendre* » (POCHET & OURY, 1979, p. 291).

2.3 Les monographies

Au plan théorique, le « langage » qu'utilisent les praticien-ne-s de la pédagogie institutionnelle pour analyser coopérativement les phénomènes survenant dans leurs classes – comprendre ce qui agit – est la monographie, dont Dubois (2019) a retracé l'histoire. Vasquez et Oury (1967) en expliquent la méthodologie :

« Pendant des mois ou des années, chaque jour, le maître a noté des incidents, des paroles, ses propres réactions, collectionné textes et dessins. [...] De cette masse de documents il extrait “ce qui lui dit quelque chose”, et ce long texte, informe, est lu au groupe [...]; un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit. Un groupe qui parle aussi et pas n'importe comment : “Moi, ça me fait penser à...”, “pourquoi ne dis-tu pas ce que tu as eu envie de faire à ce moment-là?”. On émet des hypothèses aussitôt critiquées, reformulées. » (p. 254-255)

Ainsi, ce sont des centaines de textes élaborés par des groupes d'enseignant-e-s qui ont été publiés depuis plus de cinquante ans et des dizaines de milliers qui circulent dans des équipes au travail. Ils témoignent des difficultés et des interrogations des praticien-ne-s, de cheminements parfois difficiles, d'événements insignifiants ou spectaculaires, de rencontres décisives ou d'impasses. Mais le travail d'élaboration est là, avec ses tâtonnements et ses fragiles avancées, y compris au plan conceptuel pour aider à entendre au-delà de ce qui est dit et vécu. Ainsi se racontent, de temps en temps, des évolutions remarquables d'élèves parfois porteur ou porteuses de troubles psychiques graves, mais accueilli-e-s dans ce milieu structuré qui peut se révéler thérapeutique de surcroît.

Est-ce de la science en train de se faire, comme le suggérait Hameline (1972) ? S'agissant de l'écriture clinique à visée scientifique, Mireille Cifali (2006) nous éclaire, lorsqu'elle défend le récit fictionnel, plus proche de la littérature que du genre rédactionnel scientifique, pour chercher « *le sens du possible et non le sens de la réalité, ayant des effets de vraisemblance mais ne se prenant pas pour la vérité* » (p. 135). En référence à Ricœur (1969) et Malherbe (2001), elle soutient qu'un débat en termes de « *conflit d'interprétations* » est possible, où « *une objectivité vient d'un travail entre des subjectivités qui acceptent de se confronter* » (p. 139). C'est par confrontation à d'autres subjectivités, dans d'autres situations singulières pouvant faire écho à celle étudiée que, selon Cifali (2003/2001), « *la singularité de la situation racontée peut toucher au général où beaucoup se retrouvent. C'est [donc] à ce prix que le récit figure parmi les outils d'intelligibilité* » (p. 132).

2.4 En substance

D'une façon synthétique – et c'est ainsi que ses fondements sont habituellement exposés –, la pédagogie institutionnelle considère que l'analyse du milieu éducatif comporte trois dimensions indissociables.

Une dimension matérialiste (Marx, Freinet), « *compris[e] comme la construction d'une connaissance élaborant, à partir de la pratique, une théorie qui fait retour à la pratique et dont la valeur est relative à sa capacité à permettre l'action dans la réalité* » (JEANNE, 2008, p. 116). L'apport de Freinet est d'abord technique, élaboration d'outils pédagogiques nés de la pratique dans les classes. Les outils, le matériel et les techniques dont

l'enseignant dispose déterminent les conditions – non suffisantes – d'une transformation pédagogique véritable en termes d'activités, de situations, de relations, de travail. Au plan pédagogique, la PI revendique d'autres emprunts à des pédagogues du mouvement de l'Éducation nouvelle : Dewey (éducation sociale ; démocratie), Parkhurst (travail individualisé), Washburne (travail individualisé et de groupe, monnaie), Makarenko (valeur éducative du « vrai travail », organisation et discipline reconnue), Claparède (école « sur mesure »), etc. Les mouvements de jeunesse¹⁶ que Fernand Oury a fréquentés sont une autre source d'enrichissement.

Une dimension sociologique, approchée en particulier dans les perspectives ouvertes par les recherches sur les groupes (Lewin, Moreno, Anzieu, Bion), la micro-sociologie voire l'interactionnisme (Hargreaves, Goffman), qui vient signifier qu'il existe dans une classe des phénomènes dynamiques non réductibles à la somme des individus qui la compose : phénomènes de leadership, de prises de pouvoir, ou comportements de suiveurs, de soumission, jeux d'alliances où « rejets, projections et identification se vivent quotidiennement » (JEANNE, 2008, p. 116). Ces effets de groupe génèrent des conflits qui pourront être élucidés, favorisant la vie sociale et la reconnaissance de la place de chacun. Ainsi, « *plutôt que d'être aveugle à ces phénomènes ou de les étouffer, le praticien de l'institutionnel choisit de les "travailler" car il les considère comme des objets privilégiés d'éducation* » (JEANNE, 2008, p. 116). C'est cette question des groupes que Patrick Geffard (2018) a étudiée.

Une dimension psychanalytique (Freud, Lacan, Dolto), qui fait sienne l'hypothèse que « *reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle* » et que « *mieux vaut l'entendre que le subir* » (OURY & VASQUEZ, 1971, p. 689). Cette sensibilité aux phénomènes et aux processus inconscients permet à l'enseignant-e de ne pas s'enfermer dans des caricatures d'interprétations sauvages et d'explications rapides. De la complexité est ainsi ramenée, prise en compte et intégrée à l'ensemble du travail : tout n'est pas directement accessible, une autre scène existe qui échappe au premier abord, mais qui peut se révéler déterminante. Si l'enseignant-e se garde d'interpréter ce qu'il ou elle observe, la reconnaissance de la manifestation de l'inconscient dans les relations éducatives peut lui permettre d'ouvrir des pistes d'explications et de travail nouvelles sur ce qui se passe dans la classe, chez l'élève, mais aussi en lui, en elle, et dans sa relation au groupe

¹⁶ Éclaireurs de France, Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, Auberges de jeunesse.

et aux individus. En lui offrant la possibilité d'adopter plus facilement une attitude d'accueil des personnes dans leur globalité, cette approche lui permet aussi de mieux préserver sa santé mentale et celle des élèves.

3. Pratiques

La pédagogie institutionnelle peut être présentée en dix points (LAFFITTE, 1999, p. 28-29) qui en constituent les lignes directrices :

- 1) utiliser les techniques Freinet suppose de s'appuyer sur la vie réelle, l'apport des enfants et du milieu, afin de les placer dans des situations génératrices d'action ;
- 2) substituer aux motivations-ersatz (concurrence, notes, classements) une pédagogie de la réussite individuelle et collective ;
- 3) remplacer la discipline de caserne par la discipline de chantier ;
- 4) admettre que tous les enfants sont différent·e·s, que la classe homogène est un rêve ;
- 5) aménager les progressions didactiques pour que l'école soit « sur mesure » et que l'élève y retrouve le désir d'apprendre : chacun·e travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles¹⁷ ;
- 6) reconnaître qu'en éducation, toute relation duelle, bonne ou mauvaise, est nocive. Des médiations entre l'enseignant·e et l'élève sont indispensables ;
- 7) soutenir les échanges matériels, affectifs et verbaux, qui sont la condition de tout progrès (échange implique réciprocité) ;
- 8) accepter que les tensions et conflits dans un groupe, qui mobilisent aussi l'inconscient de chacun·e, sont non seulement inévitables, mais encore nécessaires, et qu'ils se résolvent en passant par la parole ;
- 9) concevoir l'institution comme une réponse à des besoins ressentis et exprimés, donc créée et modifiable par le collectif : il s'agit de construire une loi qui permette à chacun·e d'être respecté·e. On appelle aussi « institution » les différents outils et techniques mis au point par la pédagogie institutionnelle ;
- 10) se référer aux quatre « L » : lieu, limite, loi permettent le langage.

¹⁷ Les points 2, 4 et 5 justifient la mise en place des ceintures de couleur inspirées du judo, dans les différentes matières scolaires et en comportement.

Concrètement, le socle de la classe coopérative institutionnalisée passe par la pratique des techniques Freinet, dont l'originalité principale au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle est d'articuler des outils permettant apprentissages individuels et productions collectives. Du côté des apprentissages individuels, nous trouvons les fichiers et les cahiers autocorrectifs, les plans de travail, les brevets individuels, l'entraide mutuelle, le tâtonnement expérimental et les « méthodes naturelles » d'apprentissage. Du côté des productions collectives figurent les dynamiques du texte libre, du choix de texte et du journal scolaire ; de la sortie-enquête aboutissant à la réalisation d'un album ; de la correspondance scolaire collective et individuelle ; des projets coopératifs. D'autres outils s'inventent dans cette dynamique autour de l'usage de l'informatique, d'internet et des réseaux dits « sociaux ».

Pour Vasquez et Oury, ces outils sont structurés en système, en atomium (1967, p. 101-108), c'est-à-dire que les modes d'articulation entre les différents éléments – étant à la fois causes et effets les uns des autres – importent davantage que chaque élément pris séparément. Mais école-caserne oblige, ils insistent sur certaines techniques ou en ajoutent d'autres, qu'ils nomment *institutions* : l'organisation spatiale et matérielle (accueil, inscription, place, lieux protégés pour l'élève) ; l'emploi du temps et l'organisation du travail (en groupes de niveau, de besoin, de production, de vie, de jeu, etc., constitués à l'aide des sociogrammes¹⁸ [OURY & VASQUEZ, 1971] ou selon les ceintures de couleur obtenues dans chaque matière scolaire et en comportement) ; les lois de la classe et les règles de vie ; les métiers ou responsabilités ; les lieux de parole, avec leurs rituels et leurs maîtres-mots protecteurs (quoi de neuf ?, bilan du jour, conseil) ; la monnaie intérieure et le marché. Nous avons là, selon une formule de Jeanne (2008), « *un ensemble cohérent d'outils conceptuels et pratiques* » (p. 115).

Arrêtons-nous sur le Conseil¹⁹, institution centrale de la classe où les élèves – avec le maître ou la maîtresse – se constituent en collectif-auteur. Il rend possible un processus d'institutionnalisation permanente, puisque

¹⁸ Adapté des travaux de Jacob Levy Moreno, le sociogramme permet de réaliser rapidement une « photographie » provisoire de l'état des relations informelles entre les élèves au sein de la classe (relations affectives, rôles et statuts de chacun dans le groupe tels que les élèves se les attribuent, sous-groupes, constellations), afin d'obtenir des informations qui aideront l'enseignant à constituer des équipes, à désigner des responsables d'équipes (OURY & VASQUEZ, 1971, p. 513-563).

¹⁹ Pour un rapide aperçu des institutions de la pédagogie institutionnelle, voir HÉVELINE & ROBBES, (2000) ou LAFFITTE (1985).

les décisions prises peuvent y être remises en question et une institution nouvelle adaptée à un problème rencontré peut y être créée. C'est bien ce qui caractérise la pédagogie institutionnelle pour Laffitte (1999), cette «*possibilité pour le collectif de changer ou de créer des institutions en réponse aux besoins ressentis et aux demandes exprimées*» (p. 29). Le Conseil est le lieu d'exercice d'un pouvoir instituant, limité à la classe mais réel, parce que limité : lieu d'information de toutes et tous ; instrument d'analyse, d'élaboration, de prise de décision et de mémoire collective ; espace régulateur permettant de poser, d'élaborer et de résoudre des conflits et des tensions ; enfin lieu de propositions, de reconnaissance des initiatives et des progrès de chacun·e (où par exemple, sont attribués les métiers et les ceintures). Inscrit à l'emploi du temps, le Conseil se tient généralement une ou deux fois par semaine, sa durée étant à adapter à l'âge des élèves. S'il existe plusieurs façons de l'animer, le Conseil définit un ordre du jour, nécessite un·e président·e et un·e secrétaire de séance. Selon leurs capacités, les élèves apprennent à tenir ces rôles, aidés par un rituel et des maîtres-mots qui leur permettent de donner et de réguler la parole, de prendre les décisions, de noter les inscriptions et les engagements.

Conclusion

Aujourd'hui, la pédagogie institutionnelle poursuit son chemin. Contrairement à la pédagogie Freinet, elle n'est pas structurée en un grand mouvement national ou international. Elle se compose toujours d'équipes, de groupes²⁰ d'enseignant·e·s constitués en associations et inscrits dans la durée²¹ ; ou encore de praticien·ne·s, de formateurs et formatrices et d'universitaires auteurs et autrices d'articles et d'ouvrages. Difficile de dire combien d'enseignant·e·s la pratiquent en France : près d'un millier peut-être. On signalera les 25 écoles *Calandretas* qui, dans le Sud, proposent un enseignement bilingue français-occitan²² s'inspirant de la PI. Depuis 2004, à la Haute École Libre Mosane de Liège, des professeur·e·s du secondaire en sciences humaines sont formé·e·s à et par la PI ; une formation unique au monde.²³

²⁰ Aux villes et régions mentionnées plus haut, ajoutons Toulouse et la Normandie.

²¹ Voir <http://reseau-pi-international.org/liens/>

²² <https://calandreta.net/fr/accueil/>

²³ <http://www.tenterplus.be/>

Et parce que la pédagogie institutionnelle intéresse en Europe (Allemagne, Italie, Belgique, Grèce, Luxembourg, Suisse) et dans le monde (Canada, Brésil), nous avons pris l'initiative, en 2016, de créer le Réseau Pédagogie Institutionnelle International²⁴ avec huit praticien-ne-s, enseignant-e-s et chercheur-se-s français-e-s, allemand-e-s et belges. Léger et souple, ce réseau est un espace de rencontre, facilitant les échanges et la diffusion de la pédagogie institutionnelle entre des professionnel-le-s engagé-e-s dans ce champ, quel que soit leur statut. Il n'a pas vocation à se substituer aux groupes et associations existants, mais à leur permettre de mieux communiquer entre eux et d'être visibles à l'extérieur.

Ainsi la PI apporte-t-elle des réponses possibles à certains des enjeux de l'école contemporaine : comment prendre en compte et opérationnaliser les apports des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignant-e-s et les pratiques professionnelles ? Quels liens entre pratique et théorie, recherche et action, praticien-ne-s et chercheur-se-s dans la production de la recherche en sciences de l'éducation, à l'heure où les recherches collaboratives connaissent un regain d'intérêt ? Quelles réponses possibles et durables à certaines questions scolaires récurrentes : désir d'apprendre et de grandir, prévention des violences en milieu scolaire, exercice d'une autorité éducative, enseignement/apprentissage et rapport au savoir des élèves de milieux populaires, décrochage et échec scolaire ? Mais au-delà de l'instrumentalisation toujours possible de la PI, des praticien-ne-s redonnent sens à leur travail et entretiennent le désir du métier tout en préservant leur santé mentale et celle de leurs élèves, par les changements prodigieux et parfois très émouvants qu'ils et elles constatent et racontent. Ce n'est pas rien. C'est peut-être même l'essentiel.

Bibliographie

- BÉNÉVENT, R., et MOUCHET, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*. Champ social éditions.
- CIFALI, M. (2003/2001). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD. *Former*

²⁴ <http://reseau-pi-international.org/>

- des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?* (p. 119-135, 3^e édition). De Boeck.
- CIFALI, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. Dans M. CIFALI et F. GIUST-DESPRAIRIES (dir.). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (p. 127-144). De Boeck.
- Collectif. (1979). *Maintenant, la pédagogie institutionnelle*. Hachette.
- DOLTO, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Seuil.
- DUBOIS, A. (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle. Les monographies*. Champ social éditions.
- FONVIELLE, R. (1989). *L'aventure du mouvement Freinet*. Méridiens Klincksieck.
- FONVIELLE, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Anthropos.
- GEFFARD, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.
- HAMELINE, D. (1972). Comptes-rendus de A. Vasquez et F. Oury « De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle » (1971). *Orientations*, 42, 111-113.
- HÉVELINE, É. et ROBBES, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Hatier.
- IMBERT, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. ESF.
- IMBERT, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. ESF.
- IMBERT, F. (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. ESF.
- IMBERT, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. ESF.
- IMBERT, F. (2004a). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. ESF.
- IMBERT, F. (2004b). *La pédagogie institutionnelle. Pour quoi ? Pour qui ?* Matrice.
- JEANNE, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28(2), 113-117. [En ligne]. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>
- LAFFITTE, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Syros.
- LAFFITTE, R. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle*. Matrice.
- LAFFITTE, R. et Groupe VPI. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Champ social.
- LAPLANCHE, J., et PONTALIS, J.-B. (1990). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France.

- MALHERBE, J.-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Liber.
- MANGEL, G. (2001). Le trépied de la pédagogie institutionnelle. *TRACeS de ChanGements, 152*. Site ChanGements pour l'Égalité. <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article428>
- OURY, J. (1962, décembre). Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique. *Éducation et techniques, 9*. Dans Partisans (1971). *Pédagogie: éducation ou mise en condition?* (p. 77-91). Maspéro.
- OURY, F., et PAIN, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Maspéro.
- OURY, F., et VASQUEZ, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspéro.
- OURY, J. (2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Champ social.
- PAIN, J. (1998). *La formation par la pratique*. Matrice.
- PAIN, J. (dir.), Groupe des Marleines (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Matrice.
- POCHET, C., et OURY, F. (1979). *Qui c'est l'Conseil?* Maspéro.
- POCHET, C., OURY, F., et OURY, J. (1986). *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud*. Matrice.
- RICŒUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Seuil
- THÉBAUDIN, F., et OURY, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle*. Matrice.
- VASQUEZ, A. (1966). *Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe*. [Thèse de troisième cycle en psychologie (sous la direction de Juliette Favez Boutonnier), Université Paris I-Sorbonne].
- VASQUEZ, A., et OURY, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspéro.

Chapitre 9

La coopération entre élèves : une alternative ordinaire

Sylvain Connac, Université Paul-Valéry
de Montpellier

Résumé

La coopération entre élèves relève de pratiques pédagogiques aussi anciennes que diverses : le travail en groupe, en équipe ou en atelier, l'aide, l'entraide, le tutorat, les marchés de connaissances ou les conseils coopératifs d'élèves. La coopération se distingue de deux autres formes d'interactions proches : la compétition et la collaboration. Faire travailler des élèves par la coopération soulève plusieurs dérives qu'un-e pédagogue essaie d'estomper. Ce sont ces précautions qui, aujourd'hui, font de la coopération une alternative pédagogique difficile et exigeante, mais ambitieuse et prometteuse.

Abstract

Cooperation among students comes under teaching practices that are as old as varied : group or teamwork, help, mutual assistance, mentoring,

knowledge and skills sharing or students' cooperative committees. Cooperation differentiates itself from two other ways of interacting that are close: competition and collaboration. To make students work through cooperation raises several downward sides that an education specialist tries to stem. These are the precautions that, today, make cooperation a difficult and challenging teaching option, but also an ambitious and promising one.

Introduction

La coopération entre élèves peut difficilement être considérée comme une alternative pédagogique. D'abord, parce qu'elle mobilise des formes d'interactions naturelles chez l'humain, sa socialité, «*ce qui devrait devenir la banalité même de l'homme*» (MOUNIER, 1949, p. 127). Ensuite, parce qu'elle renvoie à des organisations pédagogiques anciennes, certes toujours d'actualité, mais aussi présentes dès les premières réflexions éducatives et avec des traces dans la plupart des grands textes. Ainsi, même si Comenius (1592-1670) déjà parlait dans *La Grande Didactique* d'élèves qui devaient se prêter aide mutuelle, les premières formes décrites remontent à l'enseignement mutuel, grâce au Docteur Bell et au quaker Lancaster en Angleterre à la fin du XVIII^e siècle, qui mettent en œuvre une instruction de l'enfant par l'enfant (MARCHIVE, 1995, p. 30). Enfin, parce qu'elle ne devrait pas avoir un statut d'alternative au regard de sa nécessaire immanence dans l'activité de tout élève fréquentant une structure scolaire : l'école est, de fait, un espace de coopérations.

D'ailleurs, en France par exemple, les textes de cadrage de l'activité des enseignant-e-s mentionnent à de nombreuses reprises la coopération, notamment dans l'article L111-1 du Code de l'éducation : «*Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves.*»

D'autres textes la promeuvent à plusieurs reprises (comme le «*socle commun de connaissances, de compétences et de culture*», et la plupart des programmes d'enseignement, de référentiel des compétences des enseignant-e-s), plus en tant que moyen qu'en tant qu'objectif : apprendre

par la coopération se justifie plus qu'apprendre à coopérer. Pour autant, ces mêmes pratiques ont encore besoin d'être encouragées, notamment parce qu'elles sont en mesure de répondre à une des fonctions sociales de l'école : former des adultes en devenir capables d'améliorer, par la fraternité et la solidarité, les conditions de vie du monde futur, en constante évolution et confronté à des enjeux sociaux, sanitaires et climatiques cruciaux. Elles ont également besoin d'être valorisées tant elles sont souvent loin de faire l'unanimité. Plusieurs hypothèses peuvent être posées quant à l'existence de ces résistances indéniables : au niveau sociétal, un individualisme excessif, mettant en valeur les réussites individuelles plutôt que les progrès collectifs ; au niveau des équipes pédagogiques, la fréquente méfiance mutuelle, considérant les innovations des un·e·s comme de potentielles critiques de l'inertie des autres ; au niveau des élèves, des difficultés naturelles pour n'importe quel·le enseignant·e qui propose de ne plus être la seule personne-ressource aux savoirs dans la classe et ouvre des espaces de libertés pour que des coopérations puissent émerger.

1. Plusieurs dérives de la coopération

C'est à ce niveau pédagogique que nous avons effectivement pu identifier quatre grandes familles de dérives associées à ces organisations coopératives du travail des élèves :

- la dérive attentionnelle : trop de bruit, trop de déplacements dans la classe et, en conséquence, davantage de difficultés pour la concentration, en particulier pour les élèves chez qui l'attention est difficile ou la motivation chancelante,

- la dérive fusionnelle : une superposition entre un conflit d'idées et un conflit relationnel, conduisant ces élèves à craindre d'entrer dans des formes de désaccords avec d'autres par peur de perdre des amitiés et de se retrouver isolé·e·s. Cette dérive prend souvent la forme de « *consensus de complaisance* » (HUGON, 2003), une stratégie consistant à éviter les débats par l'acceptation des premiers avis émis, même si ceux-ci paraissent suspects,

- la dérive productiviste : une confusion de priorité dans la consigne comprise par les élèves, entre ce qui est attendu en matière d'apprentissages et la manière dont on leur demande de travailler. Cette dérive, relative à l'absence de postures de secondarisation (BAUTIER et GOIGOUX, 2004)

ou à l'existence de curricula invisibles (NETTER, 2018), voit des élèves, souvent ceux les plus éloigné-es de la culture scolaire, attacher plus d'importance à l'organisation de la coopération, plutôt qu'à ce qu'ils ou elles peuvent retirer de la situation de travail. Lorsqu'on les interroge sur ce qu'ils ou elles ont appris, la réponse est « *travailler avec d'autres* » et certain-e-s expliquent même s'être mis-e-s en retrait pour laisser les plus compétent-e-s réussir le travail,

– la dérive différenciatrice: une erreur d'attribution de tâches par une survalorisation de l'action à réaliser sur les enjeux cognitifs produits. Dans une relation tutorale, alors que c'est le tuteur ou la tutrice qui profite le plus de la situation (BAUDRIT, 2018), lorsque ce sont toujours les meilleur-e-s élèves qui aident, leurs camarades plus vulnérables, privé-e-s des bénéfices de cette fonction, en viennent progressivement à se décourager parce que systématiquement placé-e-s dans une fonction d'aidé-e. De même, au cours d'un travail de groupe, pour produire une œuvre aboutie, lorsque des élèves se répartissent les tâches en fonction de leurs talents, apparaissent très régulièrement quatre positions officieuses (MEIRIEU, 2018, p. 13): des concepteurs ou conceptrices (souvent les élèves les plus avancé-e-s), des exécutant-e-s (qui sont actifs et actives mais pas auteur-e-s d'apprentissages), puis des chômeurs/chômeuses et des gêneurs/gêneuses, qui évitent d'entrer dans l'activité pendant que d'autres réalisent le travail pour leur groupe.

C'est pour ces quatre grandes raisons que la coopération peut malheureusement devenir un accélérateur d'inégalités, contrairement à tous les espoirs que les enseignant-e-s fondent en elle.

Le travail de la recherche en pédagogie n'est pas uniquement de pointer les difficultés et les problèmes. Il est aussi d'apporter des pistes de « sortie de crise », apparaissant non pas comme des solutions miracles (qui n'existent pas), mais comme des alternatives éclairées par l'exploration permise par des études scientifiques. À ce jour, plusieurs pistes ont été défrichées. Le futur nous montrera d'abord que ce ne sont pas les seules, ensuite que chacune d'elles peut aller au-delà de ce qui apparaît clairement aujourd'hui. La première concerne le sens que l'on confère à la coopération en pédagogie, la deuxième, l'attribution d'objectifs prioritaires à chaque déclinaison coopérative, la troisième la nécessaire préparation des élèves et la quatrième la formation des enseignant-e-s et des cadres éducatifs.

2. Ce que coopération, compétition et collaboration signifient

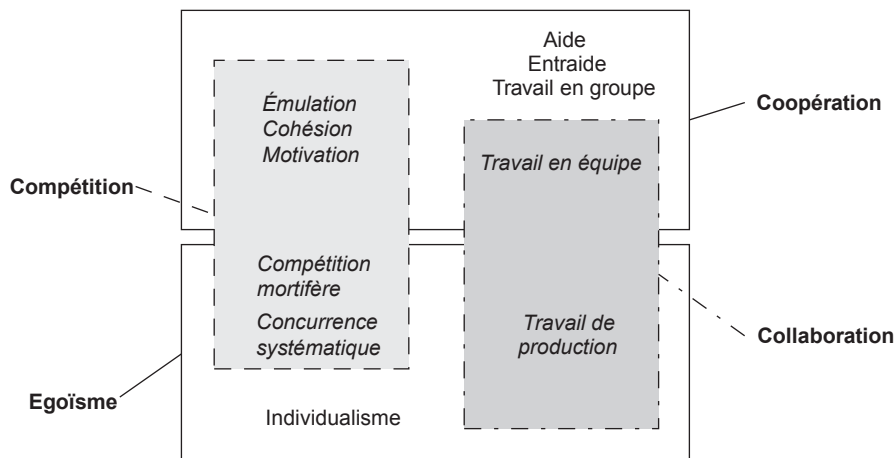
Les activités coopératives ne s'observent pas uniquement en éducation. On les rencontre dans tout le monde du vivant (SERVIGNE et CHAPELLE, 2017). Elles se caractérisent par trois déterminants : une action combinée (il n'est pas possible de coopérer avec soi-même), une intention (on ne coopère pas sur ordre) et un bénéfice personnel retiré (pas forcément identique ni de même intensité pour tous les acteurs et actrices en coprésence). Ainsi, pour coopérer, il est nécessaire de réaliser une action à plusieurs, dans un même espace, acceptée et permettant à chacun-e d'en sortir grandi-e. À l'école, il y a coopération ou collaboration dans toutes les situations où les élèves travaillent ou apprennent à plusieurs. La coopération entre élèves n'est donc pas une méthode d'enseignement, ni un courant pédagogique précis. Elle regroupe des pratiques diverses et variées, issues à la fois des travaux en psychologie sociale (Piaget, Wallon, Doise, Mugny, Perret-Clermont, Vygostki, Bruner, etc.) et de la dynamique de l'Éducation nouvelle (Freinet, Dewey, Oury, Cousinet, Demolins, Profit, Bugnon, Pistrak, Korczak, Le Gal, etc.). Nous utilisons l'expression « pédagogies coopératives » parce qu'elle témoigne de cette pluralité. Ce que l'on désigne par « pédagogie coopérative » (au singulier) – ou « *cooperative learning* » – est plus associé à une méthode nord-américaine d'enseignement, basée sur un principe d'interdépendance entre les élèves (BUCHS, 2016).

L'individualisme excessif, autrement dit l'égoïsme, est le contraire de la coopération : il n'y a rien de plus nuisible à la société que « *l'égoïsme de nos contemporains et l'individualisme de nos lois* » (MAUSS, 2007, p. 263). Contrairement à certaines apparences, la compétition entretient de nombreux liens avec la coopération. Elle peut se définir comme des échanges avec des interférences négatives, visant la recherche d'intérêts particuliers, parce que l'atteinte du but par un adversaire constitue un obstacle à éviter pour l'atteinte de ce même but par soi-même (SAURY, 2008, p. 107). Mais coopération et compétition ne sont pas des synonymes. Tant pour s'y adapter que pour l'influencer, la coopération consisterait à exploiter ou faciliter l'activité de son ou sa partenaire, alors que la compétition voudrait l'éviter ou la contrarier (SAURY, 2008, p. 142). Pourtant, les segments de ces deux formes interactives sont à mettre en perspective, lorsque des groupes agissent de manière coopérative avec un recours à de la compétition : une forte cohésion se développe pour devenir meilleur que ses concurrent-e-s. Existente également des stratégies dites de

coopétition (BRANDENBURGER et NALEBUFF, 1998), voyant des petites structures s'associer pour mieux agir face à de grosses entités cherchant à s'approprier des monopoles. En outre, d'autres activités coopératives émergent de contextes compétitifs, par exemple dans le monde du sport : entre un-e athlète et son entraîneur ou entraîneuse, entre des partenaires d'entraînement et, même, lors d'une opposition individuelle (comme au tennis) lorsque des adversaires se donnent mutuellement à voir ce qui pourra par la suite faire l'objet de nouveaux efforts pour augmenter ses performances (SAURY, 2008).

La compétition se présente donc comme un vecteur de coopération parce qu'elle suscite de l'émulation : elle mobilise la cohésion entre les membres d'un groupe (au même titre que les difficultés de vie [TOMASELLO, 2015]) et elle motive, elle pousse à atteindre ses limites et à chercher à les dépasser pour devenir meilleur-e que soi-même grâce aux autres (JACQUARD, 1987). Elle peut toutefois prendre un caractère mortifère lorsqu'elle devient destructrice et qu'elle consiste à ce que l'échange soit unilatéral, « *où le gagnant prend tout, où une partie écrase l'autre* » (SENNETT, 2014, p. 101). Plutôt que de compétition, on en revient alors à des formes d'individualisme excessif, la recherche des intérêts personnels occultant toute place laissée aux autres. Parce qu'il y a une recherche de destruction de la relation sociale, de manière à annihiler l'autre dans l'exercice de sa propre existence, ce n'est donc pas de la compétition. En éducation, elle peut aussi être source de malentendus lorsque la recherche de gain de la victoire devient supérieure à ce que l'on peut apprendre ou développer par l'engagement dans l'activité. Elle est également une pratique pédagogique risquée, car, quand elle prend trop de place, elle est difficile et anxiogène et elle fait émerger des champion-ne-s, mais fabrique surtout une majorité de perdant-e-s. C'est pourquoi, comme pour d'autres recours à la coopération, l'introduction de compétitions entre élèves est soumise à des précautions pédagogiques.

Coopération et compétition sont donc deux notions relativement proches. Qu'en est-il du lien entre coopération et collaboration ? Il est en effet très intéressant de distinguer coopération de collaboration, surtout parce que les conséquences pédagogiques sont essentielles. Si la coopération correspond à une action combinée, intentionnelle et avec des bénéfices individuels, la collaboration s'assimile plutôt à une interdépendance entre les actant-e-s (chacun-e a besoin de l'autre pour réussir), le partage d'un même projet (souvent une production) et une organisation du travail par répartition des tâches (chacun-e s'engageant dans les activités pour lesquelles il ou elle est le plus compétent). Pour organiser un travail de production, la collaboration

Figure 1. Coopération - Compétition - Collaboration

n'est pas la seule voie possible (LAURENT, 2018), mais elle semble adaptée à l'optimisation des forces individuelles : après concertation, si chaque partenaire prend en charge une part du travail qu'il ou elle est capable de réaliser, la combinaison de toutes ces actions paraît une stratégie plus efficace que si chacun essaie la même chose individuellement. C'est ce qui se passe au sein d'une équipe d'un établissement scolaire lorsque les enseignant·e·s s'occupent d'élèves répartis en « classes » et, dans le secondaire, selon des disciplines d'enseignement. C'est aussi ce qui s'organise lorsqu'un employeur ou une employeuse mobilise l'action d'employé·e·s au service de production dont il ou elle sera le ou la bénéficiaire de la rentabilité. Pourtant, cette collaboration, qui paraît valable pour une production ou une réalisation de projet, ne peut convenir pour des élèves. En effet, apprendre est une activité intellectuelle paradoxale : on apprend mieux avec d'autres, mais, à terme, on ne peut apprendre que par soi-même. Pour un travail d'apprentissage, il est très risqué de compter sur une répartition des tâches parce que, finalement, celui ou celle qui apprend est celui ou celle qui est en activité cognitive sur l'exact secteur de ce qu'il ou elle souhaite apprendre. Autrement dit, une coopération utile aux apprentissages a besoin d'empêcher toutes les formes de mise en retrait des élèves, parce que, sinon, elle ne pourrait satisfaire que les seuls intérêts de celles et ceux qui réfléchissent le plus et le mieux.

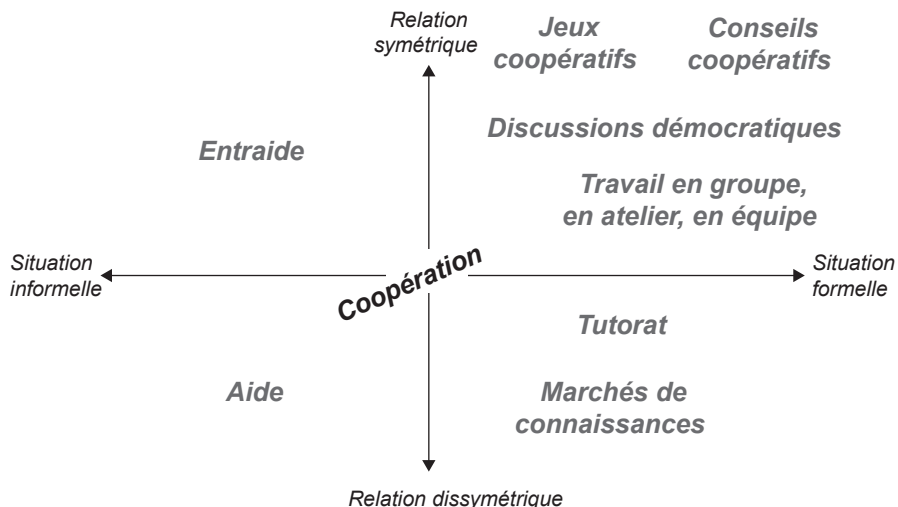
3. Comment la coopération entre élèves s'organise

La coopération entre élèves regroupe l'ensemble des situations scolaires où des élèves sont amené-e-s à apprendre ou à agir à plusieurs. Cet agir mutuel nécessite une organisation précise, sous la forme d'une discipline (DEBARBIEUX, 2018, p. 36). Toutefois, les élèves peuvent coopérer de différentes manières, chacune avec des spécificités propres et nécessitant qu'ils et elles y soient préparé-e-s (CONNAC, 2020) : dans un lien de parité, on parle de relation symétrique ; lorsqu'un-e élève expert-e échange avec un camarade en demande, il s'agit plutôt d'une relation dissymétrique. Certaines formes de coopération sont formelles, avec à l'origine une consigne d'un-e enseignant-e, d'autres ont un caractère informel et se produisent à l'initiative des élèves. Les pratiques de coopération entre élèves n'englobent pas les interactions avec un-e enseignant-e, ni celles avec du matériel pédagogique. Elles se déclinent par des situations centrées sur les apprentissages (l'aide, l'entraide, le tutorat, le travail en groupe, le travail en équipe ou en atelier) et d'autres relatives aux liens du collectif (les conseils coopératifs, les jeux coopératifs, les marchés de connaissances, etc.) (CONNAC, 2017a).

– Une situation d'*aide* se produit lorsqu'un-e élève qui pense pouvoir aider essaie d'apporter ses connaissances et ses compétences à un-e camarade qui en a exprimé le besoin. Une demande d'aide est une interaction verbale à l'initiative d'un-e élève, ayant pour but de lui permettre de progresser dans un apprentissage. Elle se traduit par l'identification d'un problème, la reconnaissance d'un besoin d'aide, un examen des objectifs, des coûts et des bénéfices potentiels de la demande, le choix de l'aidant-e, l'obtention de l'aide, son utilisation et l'évaluation du processus. Elle a une visée instrumentale, c'est-à-dire qu'elle cherche la compréhension de la tâche et son effectuation de manière autonome (VIRIOT-GOELDEL, cité par PÉLISSIER, 2020, p. 9). À ce titre, elle participe à une stratégie autorégulée d'apprentissage.

Les recherches sur les demandes d'aide soulignent l'importance qu'elles se fassent à l'initiative des élèves qui en ressentent le besoin (plutôt qu'elles soient imposées par des adultes), pour réduire le recours à des stratégies d'évitement liées à des perceptions de menace. Celles-ci concernent soit l'estime de soi, les compétences des élèves risquant d'être remises en cause par la crainte du jugement d'autrui, soit l'autonomie, c'est-à-dire la volonté de réussir par soi-même (BURGUES, HUET et SAKDAVONG, cité par

Figure 2. Principales déclinaisons de la coopération entre élèves



PÉLISSIER, 2020, p. 115). « *Un demandeur d'aide autorégulé ne demande pas d'aide s'il n'en a pas besoin. Cela signifie qu'avant de demander de l'aide, il doit déterminer s'il a besoin d'être aidé (ou non)* » (PUUSTINEN, 2013, p. 33).

En résumé, une situation d'aide correspond à une interaction coopérative dissymétrique et informelle, voyant un-e élève essayer de répondre à une sollicitation émise par un-e de ses camarades. L'objectif principal d'une aide est le déblocage, à caractère instrumental. La principale précaution est de laisser les élèves qui en ressentent le besoin prendre l'initiative de la déclencher, de manière autorégulée.

– L'*entraide* se produit lorsque deux ou plusieurs élèves prennent l'initiative, de manière sauvage, ponctuelle ou intégrée, de se réunir pour tenter, ensemble, de résoudre un problème ou une difficulté qu'ils et elles rencontrent conjointement. « *Par entraide pédagogique entre élèves, nous entendons toute relation d'aide engagée librement entre élèves, liée à la volonté de parvenir à la maîtrise d'une tâche scolaire, d'un savoir-faire ou d'un savoir, et ceci quels que soient ses modalités, son degré de formalisation et son statut dans la classe.* » (Marchive, 1995, p. 92)

C'est parce qu'individuellement ils ou elles bloquent, que mobiliser le croisement des avis peut les aider ensuite séparément à mieux réussir. Les pratiques d'entraide revêtent plusieurs fonctions (MARCHIVE, 1995, p. 288) : psychologique (vers des relations amicales et de complicité, davantage d'estime de soi), sociale (initiative, intégrative, fédérative et régulatrice) et instrumentale (pour un développement d'apprentissages et l'appropriation d'un fonctionnement de classe).

Ainsi, l'entraide correspond à une forme de coopération où des élèves s'associent pour essayer de résoudre ensemble un problème qui les coince individuellement. Son objectif prioritaire est de lutter contre l'ennui et le blocage. La principale précaution relative à l'entraide est d'informer les élèves des tentations risquées d'une association avec un-e camarade qui réaliserait seul-e l'essentiel de la tâche.

– Le *tutorat* est une forme d'aide institutionnalisée. Il intervient à la suite d'une formation préalable de tou-te-s les élèves, aux fonctions de tuteur-trice et de tutoré-e (CONNAC et LEMPERIÈRE, 2016) : un tuteur ou une tutrice essaie de répondre à une question posée par un-e tutoré-e, un-e pair-e à qui il ou elle tente d'apporter une aide (BAUDRIT, 1999, p. 2). Le tutorat regroupe l'activité des tuteurs et tutrices et celle des tutoré-e-s, dans une logique de réciprocité, où tous les élèves investissent alternativement ces deux fonctions. La réciprocité immédiate serait rarement observable dans les classes, en revanche, une réciprocité différée existerait dans les groupes où les élèves se connaissent et opèrent une sorte de sélection de leurs partenaires (MARCHIVE, 1995, p. 284). C'est cette dimension de réciprocité qui distingue tutorat de monitorat, car un moniteur ou une monitrice a besoin d'être un-e expert-e des savoirs (OURSEL, 2016). Cette réciprocité évite que l'effet tuteur (voyant les tuteurs et tutrices être les premiers bénéficiaires des situations d'aide) soit une cause forte d'un accroissement des inégalités entre les élèves. Le tuteur ou la tutrice n'est qu'un soutien possible, qui, comme un-e aidant-e, intervient à des fins instrumentales. Alors qu'il ou elle est chargé-e d'essayer d'aider un-e camarade face à un blocage, un moniteur ou une monitrice a une mission d'instruction et d'enseignement (BAUDRIT, 1999, p. 2). Son action est donc en amont de celle d'un tuteur ou d'une tutrice et nécessite une expertise importante. Le mentorat est encore une forme différente parce qu'elle s'applique à une relation de soutien, de confiance et de formation entre un-e novice et un-e guide plus expérimenté-e. Dans la mythologie grecque, Mentor était le précepteur de Télémaque, dont Athéna prend les traits pour l'aider et le protéger contre les dangers qui le menacent (BARON, cité par PÉLISSIER, 2020, p. 2).

Un tutorat entre élèves correspond donc à une organisation formelle et institutionnalisée d'aides, avec des tuteurs, des tutrices et des tutoré-e-s, tou-te-s formé-e-s à cet effet. L'objectif prioritaire est, comme avec l'aide, d'apporter des sources de déblocage. La principale précaution de ces dispositifs est une réciprocité des positions, pour faire en sorte que tous les élèves aient accès aux bénéfices du tutorat.

– Le *travail en groupe* (ou «travail en groupe d'apprentissage») concerne plutôt une forme de mise au travail des élèves à l'initiative d'un-e enseignant-e. Ce dispositif compte sur la confrontation des idées pour déclencher chez les élèves un litige cognitif, afin qu'ils et elles se posent des questions auxquelles les savoirs en jeu vont pouvoir apporter des éléments de réponse (MEIRIEU, 1996, CONNAC, 2017b). Il mobilise l'engagement des élèves pour susciter l'émergence de conflits cognitifs (à la suite de la production de conflits socio-cognitifs), la recherche de solutions, l'apparition de propositions inattendues et divergentes, le foisonnement des idées, la décentration des points de vue, le développement de capacités d'auto-évaluation et de compétences langagières, l'engagement et, par l'étayage de l'enseignant-e, la clarification de la pensée (BLAIS et FLEURY, 1996, p. 22). Au sein d'un travail en groupe, les élèves sont conduit-e-s à coordonner leurs actions, ce qui les entraîne dans un processus de décentration et, potentiellement, dans un conflit entre leur propre point de vue et celui de leurs partenaires. C'est ce conflit avec d'autres, autour d'une même tâche, qui génère du doute et de l'incertitude (un conflit cognitif) et incite à une restructuration cognitive : «*Si l'échange collectif peut certainement faciliter le travail cognitif et la formation des opérations, le conflit socio-cognitif peut, lui, dans certaines conditions et à un moment donné du développement de l'individu, les susciter. Certes, le conflit socio-cognitif n'est pas en lui-même créateur de formes mais il déclenche les déséquilibres qui rendent nécessaire cette élaboration.*» (PERRET-CLERMONT, 1979, p. 206)

De ce fait, le travail en groupe est une forme de coopération, utile à la compréhension de nouvelles notions et tournée vers l'étude d'une situation-problème, pour que les élèves confrontent leurs stratégies de résolution et en viennent à douter de leurs certitudes. C'est son objectif prioritaire. L'une des précautions majeures est d'encourager les élèves aux désaccords, à l'incertitude, aux litiges et aux controverses.

– Le *travail en groupe* (ou en équipe) se distingue du travail *de* groupe, désigné comme une modalité de travail à plusieurs orientée vers la

réalisation d'une tâche ou une production (le travail du groupe) plus que vers les apprentissages individuels (CONNAC, 2018). Le *travail d'équipe* s'appuie davantage sur la cohésion entre les partenaires, mais priorise également une réalisation. Un *travail en équipe* concerne les formes de coopération relatives aux démarches de projets (HUBER, 1999 ; COTTEREAU, 2007), principalement orientées vers les «éductions à». En s'y engageant à plusieurs, les élèves réinvestissent des apprentissages et développent des compétences transversales (mener un projet à terme, rédiger des comptes-rendus, prendre la parole en public, etc.). Pour éviter les dérives productivistes, le travail en équipe a besoin d'être finalisé par des activités individuelles où chacun montre la compréhension de l'ensemble du travail de son équipe.

Le travail en équipe correspond alors à la forme coopérative des démarches de projet, au sein desquelles chaque coéquipier ou coéquipière participe au projet de l'équipe. L'objectif prioritaire est de pousser les apprentissages jusqu'à en faire des compétences. La principale précaution est de s'assurer que chacun-e s'engage pleinement, en tire bénéfice sans une répartition inéquitable des tâches.

– Un *atelier* est orienté vers l'usage d'un matériel spécifique ou d'un travail autour d'apprentissages précis. C'est un espace de coopération lorsqu'il accueille plusieurs élèves, qui peuvent alors développer des compétences socio-comportementales et apprendre par observation-imitation des gestes réalisés par des camarades, selon le principe des apprentissages vicariants (BANDURA, 1976). Winnykamen (1990) décrit plusieurs formes d'imitations interactives : organisatrice (lorsqu'un-e enfant sert de référence à d'autres pour agir), réciproque (des partenaires s'imitent de façon exacte ou avec de légères modifications) ou modélisante (pour l'acquisition d'un savoir-faire). La vicariance n'entraîne pas souvent du conflit socio-cognitif mais génère, lorsque cela s'avère nécessaire (en cas de conflit cognitif intraindividuel), de la restructuration mentale immédiate.

En résumé, le travail en atelier correspond donc au regroupement d'élèves dans un même espace, autour d'un même matériel à utiliser ou d'une même consigne à réaliser individuellement. Son objectif prioritaire est d'encourager l'observation et l'imitation mutuelles, afin que des restructurations cognitives puissent opérer. La principale précaution est de susciter des postures de secondarisation, pour que les élèves ne priorisent pas une production, mais le processus mental actif par cette production.

D'autres déclinaisons coopératives existent et ont été largement étudiées :

– Un *conseil coopératif d'élèves* se veut une réunion démocratique qui cherche à harmoniser la vie du groupe en associant les participant·e·s : faire l'état des lieux des projets personnels ou collectifs, aborder les propositions, les problèmes, la coopérative, les félicitations, mais aussi tout ce qui concerne le symbolique dans la classe (permis, brevets, ceintures, responsabilités, etc.). Au sein d'une classe, un conseil coopératif est reconnu comme la clé de voûte de l'exercice de l'autonomie et la responsabilité des élèves (LE GAL, 2002; PAGONI, 2005), avec pour précaution qu'il ne dérive pas en tribunal (CONNAC, 2019).

– Le principe d'un *jeu coopératif* est l'engagement physique ou intellectuel, intense mais sans gagnant·e ni perdant·e, sans élimination ni violence, dans le but de réaliser un défi ou de battre un record précédemment établi. Une pratique récurrente de jeux coopératifs a des effets importants sur la construction de relations amicales entre des élèves (MASHEDER, 2005).

– Un *marché de connaissances* (autrement désigné par «réseau d'échanges réciproques de savoirs») réunit des élèves qui transmettent des savoirs à des receveurs ou receveuses. «*Tout un chacun est porteur de savoirs et porteur d'ignorances*» (HÉBER-SUFFRIN, 2016, p. 31). Le postulat de départ, inspiré des thèses éducatives d'Illich et de la «*société pédagogique*» de Serres, est que chacun·e possède et est capable de mettre à disposition des savoirs qui peuvent intéresser d'autres personnes. «*Toute personne est capable de construire des stratégies de transmission des connaissances et d'appropriation des savoirs*» (BOUVIER, cité par MARCHIVE, 1995, p. 39). La réciprocité oblige les passeurs et passeuses à devenir receveurs et receveuses, et inversement. Un marché de connaissances fait en sorte que tout demandeur, toute demandeuse, offre aussi quelque chose et que toute personne qui offre soit aussi demandeuse. S'approprier des connaissances accroît la confiance en soi, transmettre des savoirs l'augmente encore plus, renforçant la dignité nécessaire à tout apprentissage, «*particulièrement lorsque des situations d'échecs répétés ont détruit toute image positive de soi*» (MARCHIVE, 1995, p. 40).

Il existe plusieurs autres formes d'organisations coopératives du travail des élèves, notamment les discussions à visées démocratique et

philosophique (TOZZI, 2012) qui aident à développer des habiletés de pensée réflexive, les dispositifs de médiations par les pair·es (BONAFÉ-SCHMITT, 2000) ou ceux d'enfants conférenciers et conférencières (BLANC et BERNARD, 2021).

Conclusion

La coopération entre élèves se présente donc comme une réalité pédagogique aussi étendue qu'ancienne. Elle peut difficilement prendre un statut d'alternative éducative, tant coopérer est commun aux agirs humains. Toutefois, au regard des avancées scientifiques, les enjeux ne concernent plus le recours à cette socialité des élèves, mais plutôt l'opportunité du moment pédagogique. Ainsi, le travail en groupe accompagne les élèves à se poser les questions judicieuses pour entrer dans un nouvel apprentissage. L'aide, l'entraide et le tutorat se présentent comme des ressources possibles, au moment des entraînements, pour diversifier les modalités de travail et disposer de ressources en cas de blocage. Le travail en équipe permet le développement progressif de compétences, des aboutissements d'apprentissages accessibles dans des contextes variés et inédits. Le travail en atelier diversifie les façons d'apprendre en activant à la fois de la manipulation et de la vicariance. Les marchés de connaissances valorisent la confiance en soi de tous les élèves. Les conseils coopératifs favorisent l'éducation citoyenne par l'exercice de la mitoyenneté. Les jeux coopératifs construisent un climat d'amitié et de confiance au sein d'un groupe.

Une organisation du travail des élèves largement structurée de la sorte devrait leur permettre, en plus de mieux apprendre et d'être plus motivé·e·s pour fournir des efforts, de développer des habiletés coopératives dès le plus jeune âge, parce qu'encouragé·e·s à travers un fonctionnement ordinaire de la classe. Ce serait une chance pour nos sociétés de disposer de futur·e·s adultes sachant coopérer vers la recherche d'intérêts communs, afin que nous puissions construire collectivement un monde engagé pour la protection des plus vulnérables. En outre, susciter une organisation coopérative du travail des élèves participe à une éducation plus large : à l'échelle des individus, elle affermit les sentiments d'appartenance à un groupe, ce qui permet de lutter contre les périodes de solitude et les angoisses de l'isolement. À l'échelle des peuples, elle prépare aux liens d'interdépendance (ce qui se vit au cœur d'un territoire lointain peut avoir des conséquences sur l'ensemble de la planète et pour tous les humains). À ce titre, la coopération encourage la responsabilité

des personnes qui ne vivent pas que pour leur autonomie, mais également pour contribuer au bien-être de leurs semblables. Enfin, à l'échelle de notre devenir commun, cette coopération à l'école promeut des agirs solidaires (basés sur la force des collectifs) et généreux (par l'acceptation d'un don inconditionnel de soi pour l'autre).

Tout ceci mérite une formation des élèves (pour chasser les malentendus dans les usages de la coopération), mais aussi une professionnalisation des enseignant-e-s (pour dépasser les perceptions premières d'une coopération intuitive et uniquement tournée vers la pacification. Si alternative il y a, elle sera donc dans la cohérence que des pédagogues construiront, en combinant, au moment opportun, des formes coopératives adaptées.

Bibliographie

- BANDURA, A. (1976). *L'apprentissage social*. Éditions Pierre Mardaga.
- BAUDRIT, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Presses Universitaires de France.
- BAUDRIT, A. (2018). *Éducation et formation dans les sociétés contemporaines. Le don/contre-don toujours d'actualité ?* Presses Universitaires de la Méditerranée.
- BAUTIER, E., et GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- BLAIS, M.C., et FLEURY, M.-A. (1996). *Enseigner dans des classes hétérogènes la pédagogie interactive*. CRESAS/INRP.
- BLANC, C. et BERNARD, F.-X. (dir.) (2021). *Enfants conférenciers – Une expérience éducative, sociale et culturelle*. Dunod.
- BONAFÉ-SCHMITT, J.-P. (2000). *La Médiation scolaire par les élèves*. ESF Éditeur.
- BRANDENBURGER, A.M., et NALEBUFF, B.J. (1998). *Co-opétition*. First Currency Paperback Edition.
- BUCHS, C. (2016). La pédagogie coopérative pour articuler les domaines disciplinaires et les capacités transversales. *Éducateur*, 2, 16-18.
- CONNAC, S., et LEMPERIÈRE, M. (2016). Quels sont les effets de la formation au tutorat ou à la coopération sur le rapport au savoir, à

- l'école primaire et au collège ? Dans M.A. HUGON et B. ROBBES (dir.), *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (p. 15-45). Presses universitaires de Nancy.
- CONNAC, S. (2017a). *La coopération entre élèves*. Éditions Canopé.
- CONNAC, S. (2017b). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. ESF Sciences Humaines – Collection Références.
- CONNAC, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 51(4), 31-62.
- CONNAC, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et Socialisation*, 53. <https://journals.openedition.org/edso/7281>
- CONNAC, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Éditeur.
- COTTEREAU, D. (2007). *Alterner pour apprendre. Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Réseau École et Nature.
- DEBARBIEUX, E. (dir.) (2018). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Armand Colin.
- HÉBER-SUFFRIN, C. (2016). *Apprendre par la réciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Chronique Sociale.
- HUBER, M. (1999). *Apprendre en projets*. Chronique Sociale.
- HUGON, M.A. (2003). *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique. Note de synthèse pour une HDR*. Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.
- JACQUARD, A. (1987). *Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau*. Éditions du Seuil.
- LAURENT, E. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.
- LE GAL, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté*. De Boeck & Belin.
- MARCHIVE, A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II].
- MASHEDER, M. (2005). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Chronique Sociale.

- MAUSS, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses Universitaires de France.
- MEIRIEU, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe*. Chronique Sociale.
- MEIRIEU, P. (2018). *La riposte. Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Éditions Autrement.
- MOUNIER, E. (1949). *Le Personnalisme*. Presses Universitaires de France.
- NETTER, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses Universitaires de Rennes.
- OURSSEL, F. (2016). Du monitorat au tutorat. *Éducation permanente*, 206(1), 11-18.
- PAGONI, M. (2005). La pratique de conseil de classe et son genre scolaire : la règle scolaire. *Les cahiers Théodile*, 6, 91-113.
- PÉLISSIER, C. (2020). *Notion d'aide en éducation*. ISTE Éditions.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.
- PUUSTINEN, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève. Avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. L'Harmattan.
- SAURY, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif* [note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation]. Université de Nantes.
- SENNETT, R. (2014). *Ensemble, pour une éthique de la coopération*. Albin Michel.
- SERVIGNE, P., et CHAPELLE, G. (2017). *L'entraide. L'autre loi de la jungle*. Les liens qui libèrent.
- TOMASELLO, M. (2015). *Pourquoi nous coopérons*. Presses Universitaires de Rennes.
- TOZZI, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociale.
- WINNYKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

Chapitre 10

Pédagogies différentes : quelles places pour la créativité ?

Maud Besançon, Université Rennes 2,

Laurine Peter, Université Rennes 2,

Todd Lubart, Université de Paris

Résumé

La créativité est une compétence recherchée et valorisée dans notre société pour faire face aux changements. Après avoir défini un cadre conceptuel pour la créativité, ce chapitre questionne la capacité des pédagogies (pédagogie employée et posture de l'enseignant·e) à développer la créativité. Les enjeux applicatifs et les limites de ce champ de recherche sont ensuite discutés.

Abstract

Creativity is a highly sought-after capacity that facilitates adaptation to changes. After first providing a conceptual framework for creativity, the question of the impact of pedagogies (methods and teacher's role) on the development of creativity is examined. Applications and limits on this field of research are then discussed.

Introduction

Dans une société en changement perpétuel notamment en raison de l'évolution sociale, économique et technologique, l'être humain ne peut plus faire face aux aléas de son existence avec les connaissances acquises au cours de son éducation, que ce soit au travail ou en dehors. Les entreprises recherchent de plus en plus des employé·e·s possédant des compétences considérées comme transférables, qualifiées de «soft skills» (ROBLES, 2012). Dès 1918, Mann, dans son rapport à la Fondation Carnegie pour l'avancement de l'enseignement, soulignait que la réussite professionnelle dépendrait davantage des compétences non techniques que des compétences techniques. Environ un siècle plus tard, une étude menée auprès de dix-sept pays membres de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques, VINCENT-LANCRIN et al., 2020) précise la nature de ces compétences requises dans notre économie moderne, et conclut également qu'elles sont rarement centrales dans la formation des enseignants (ANANIADOU & CLARO, 2009). Cette étude internationale souligne l'importance de développer la créativité et l'esprit critique des élèves, à travers notamment la mise en place de ressources pédagogiques.

Une récente revue de la littérature (VAN LAAR et al., 2017) a défini sept compétences de base et cinq compétences contextuelles comme étant importantes pour les personnes travaillant au XXI^e siècle. Ces compétences de base sont la créativité, la pensée critique, la communication, la coopération, la résolution de problèmes, la gestion technique et la gestion de l'information. Les cinq compétences contextuelles sont la conscience culturelle, la flexibilité, l'auto-direction, la conscience éthique et l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, ce sont surtout quatre d'entre elles, appelées les 4C, qui sont citées à plusieurs reprises dans les mondes académique et commercial : la créativité, la pensée critique, la communication et la coopération. Le Forum économique mondial (World economic forum, 2016) et l'OCDE (2017) considèrent ces compétences comme les plus essentielles pour créer de la valeur dans une économie numérique en mutation. De même, le programme P21 (Partnership for 21st century learning, 2015) présente les compétences et les connaissances nécessaires pour que les enfants de demain réussissent. Nous y trouvons notamment : la capacité de penser de manière créative, la capacité de travailler de manière créative avec les autres, la capacité de développer, mettre en œuvre et communiquer de nouvelles idées avec les autres, et la capacité de mettre en œuvre des innovations. Ainsi, il semble bien y avoir

consensus sur la nature des compétences générales nécessaires à la réussite scolaire et professionnelle.

La créativité étant identifiée comme une compétence du XXI^e siècle, elle suscite un intérêt croissant parmi les actrices et acteurs de l'éducation (CACHIA et al., 2010). En effet, l'introduction de la créativité dans les contextes éducatifs peut apporter des avantages significatifs pour les sociétés, comme une plus grande probabilité de découvertes majeures et de développement économique (STERNBERG, 2015).

Dans ce chapitre, nous viendrons questionner si la compétence créative est développée de manière similaire selon les pédagogies auxquelles les enfants sont confronté-e-s. Pour y répondre, nous définirons le cadre conceptuel de la créativité en nous focalisant sur les différents facteurs permettant de développer cette compétence, puis nous examinerons les effets de différentes pédagogies sur le développement du potentiel créatif des élèves.

1. Cadre conceptuel de la créativité

Les chercheur-se-s en psychologie s'accordent à définir la créativité comme la capacité à réaliser une production originale et qui respecte les contraintes imposées par la situation (par exemple BESANÇON et LUBART, 2015). En effet, si la solution ne respecte pas les exigences, alors elle apparaîtra comme étrange, bizarre. De la même façon, si une personne propose une solution habituelle alors, il n'y a pas d'originalité, donc cette solution n'est pas créative pour la société. Toutefois, un-e jeune enfant qui souhaite récupérer les bonbons placés trop haut dans le placard fera preuve de créativité en prenant appui sur un petit tabouret après avoir échoué en tendant les bras tout en étant sur la pointe des pieds. Kaufman et Beghetto (2009) parlent de créativité « mini-c », qui correspond aux activités exploratoires de tout individu face à des expériences nouvelles, quel que soit son âge ; elles apparaissent souvent dans les premiers temps des situations d'apprentissage. Prenons maintenant l'exemple d'un-e adolescent-e qui prend des cours de programmation et a pour objectif la réalisation d'un niveau de jeu vidéo. Dans ce cadre-là, Kaufman et Beghetto (2009) parlent d'acte créatif « little-c », car il est plus élaboré et est sous-tendu par des objectifs personnels qui aboutissent à des productions moins habituelles. Kaufman et Beghetto distinguent ensuite les « pro-c » qui correspondent

aux actes créatifs des personnes qui sont devenues expertes dans leur domaine professionnel, et les actes « big C » qui ont un impact majeur sur la société, comme par exemple les découvertes de Pasteur.

À travers ces exemples, nous voyons que tout individu a la capacité d'exprimer son potentiel créatif. Cependant, si nous plaçons dans une même situation des personnes différentes, elles n'exprimeront pas nécessairement leur potentiel créatif de la même manière. Selon l'approche multivariée (LUBART et al., 2015 ; STERNBERG et LUBART, 1995), plusieurs facteurs viennent expliquer les différences entre les individus : (1) les facteurs cognitifs, qui incluent différentes aptitudes cognitives telles que la fluidité, la flexibilité ou encore les connaissances ; (2) les facteurs conatifs, qui font référence aux traits de personnalité (tels que la curiosité, la prise de risque, la tolérance à l'ambiguïté), à la motivation, aux émotions, et aux styles cognitifs qui correspondent aux mécanismes préférentiellement utilisés pour traiter l'information ; (3) les facteurs environnementaux, tels que la famille, le milieu scolaire ou professionnel, les pair-e-s, ou encore la culture. Ces différents facteurs, qui interagissent, expliquent en partie les différences interindividuelles dans le potentiel créatif, lequel fait référence à ce qu'un individu peut faire en tenant compte de ces facteurs. Toutefois, ce potentiel n'aboutit pas nécessairement à des réalisations créatives.

La variabilité dans les réalisations créatives peut s'expliquer par la mise en œuvre du processus créatif qui correspond aux différentes étapes effectuées pour arriver à la production créative. L'un des premiers modèles est celui de Wallas (1926), qui distingue quatre grandes étapes qui se succèdent : (1) la préparation qui permet de définir et poser le problème ; (2) l'incubation où la personne continue de travailler inconsciemment sur le problème en associant sans y penser différents éléments ; (3) l'illumination, « eurêka » ou « insight », qui est une phase très courte qui survient lorsque l'idée intéressante devient consciente ; (4) la vérification qui nécessite d'évaluer la solution, et éventuellement de la développer, de l'ajuster ou de la redéfinir. Aujourd'hui, la littérature s'appuie sur des modèles plus récents (BOTELLA et al., 2018 ; LUBART, 2001, 2018) mettant en évidence un plus grand nombre d'étapes, qui ne seraient pas nécessairement les mêmes selon le domaine de création et l'expertise du créateur ou de la créatrice. Au cours de ce processus, deux formes de pensée peuvent être dissociées sur le plan expérimental pour être évaluées : la pensée divergente-exploratoire et la pensée convergente-intégrative. Cependant, une réalisation créative nécessite la mutualisation de ces deux formes de pensée (RUNCO, 2008).

La pensée divergente-exploratoire est l'aptitude à générer de nombreuses propositions à partir d'une situation donnée, ce qui implique la capacité d'association, mais aussi la flexibilité, qui correspond à l'aptitude à envisager un problème sous des angles différents. Ces épreuves de pensée divergente sont celles qui sont encore aujourd'hui les plus utilisées, bien qu'elles n'éclairent qu'un aspect du potentiel créatif. Quant à la pensée convergente-intégrative, elle correspond à la capacité de produire une seule production intégrant plusieurs éléments, ce qui fait appel à la capacité d'association et de combinaison des idées. Ces deux formes de pensées peuvent être évaluées afin de rendre compte des composantes créatives chez les individus.

Afin d'évaluer le potentiel créatif, une possibilité est de formuler une demande spécifique aux personnes, les engageant dans un travail créatif. Dans cette perspective, de nombreux·ses chercheur·se·s et praticien·ne·s évaluent le potentiel créatif en pensée divergente par les tests de Torrance (1976, *Torrance Test of Creative Thinking/TTCT*). Les épreuves proposées, standardisées, permettent d'évaluer la pensée divergente dans le domaine graphique et dans le domaine verbal. Les différentes solutions permettent d'obtenir quatre indices : (1) la fluidité, qui correspond au nombre d'idées différentes proposées ; (2) la flexibilité, qui renvoie au nombre de catégories différentes dans lesquelles les idées peuvent être catégorisées ; (3) l'originalité, qui prend en considération la rareté statistique des idées et (4) l'élaboration des idées, qui correspond aux détails présents dans chaque idée. Ces quatre indices, fortement corrélés, permettent de rendre compte des différences individuelles dans la production de la pensée divergente. Dans les épreuves évaluant la pensée convergente-intégrative, la personne est amenée à sélectionner des idées et à les combiner dans une idée uniquement créative. L'épreuve proposée par Urban et Jellen (1996, *Test of Creative Thinking-Drawing Production*) demande la réalisation graphique à partir de six éléments présents sur une feuille. Aujourd'hui, la batterie d'Évaluation du Potentiel Créatif (EPoC) (LUBART et al., 2011) permet d'évaluer ces deux formes de pensées dans deux domaines différents (graphique et verbal).

Le fait de considérer (a) que le potentiel créatif est une compétence qui touche tous les individus (e.g. CRAFT, 2001 ; KAUFMAN et BEGHETTO, 2009) et (b) qu'il est possible de l'évaluer (BARBOT et al., 2015) permet d'envisager le potentiel créatif comme un potentiel en développement (BARBOT et al., 2016). Ainsi, le potentiel évalué à un moment t ne préjuge pas du potentiel au moment $t+1$, puisque cela dépend des différents facteurs

mis en évidence dans l'approche multivariée et leurs modifications peuvent avoir lieu tout au long de la vie (CRAFT, 2001 ; ESQUIVEL, 1995 ; FELDMAN, 1999). Dans cette perspective de développement du potentiel créatif, le champ de l'éducation s'y est donc intéressé. Craft (2005) envisage deux manières de développer le potentiel créatif : (1) enseigner la créativité et (2) enseigner de manière créative.

2. Développement et stimulation du potentiel créatif

Dans la première perspective du développement de la créativité, il est nécessaire d'enseigner la créativité et ses différentes composantes (CRAFT, 2005). Ainsi, tout comme un entraînement sportif, il s'agit d'entraîner les capacités (telles que la pensée divergente, l'identification de problème, la sélection des idées, leur évaluation, etc.) et les styles de comportement propices à l'émergence de productions créatives (tels que la prise de risque, la confiance en son potentiel, etc.). Dans cette perspective, il y a donc une co-participation de l'enfant et de l'adulte autour de diverses activités (voir notamment BEGHETTO et KAUFMAN, 2010 ; BENNETT et ROLHEISEN, 2006 ; CONKLIN, 2014 ; CURTIS et al., 2012 ; SEFTON-GREEN et al., 2011). Plusieurs programmes d'entraînement à la pensée créative ont été conçus comme des séquences d'activités pédagogiques. Les effets des programmes sur les performances créatives des élèves mettent en évidence que les programmes sur la production d'idées (pensée divergente) et l'entraînement cognitif sont les plus efficaces. De plus, une influence de l'âge est à noter : plus les enfants sont âgé-e-s et plus les effets sont importants (voir notamment MA, 2006).

Dans la seconde perspective, l'idée n'est pas d'enseigner la créativité, mais d'enseigner de manière créative en mettant en œuvre, dans l'environnement, des éléments permettant aux enfants de développer leur potentiel créatif. En effet, l'enfant est un être social qui se développe au contact d'autres individus et dans un environnement physique. Ainsi, les personnes avec lesquelles il ou elle est le plus en contact sont des modèles pour lui ou elle (voir notamment WALLON, 1978). Dans cette perspective, ce n'est pas tant le développement des caractéristiques de la créativité mais l'idée d'avoir dans l'environnement des comportements créatifs afin que l'enfant développe son potentiel créatif, par exemple à travers le jeu, mais également en fonction des possibilités offertes par l'environnement, voire en proposant des pédagogies différentes.

3. Effet des pédagogies sur le potentiel créatif

Au cours du xx^e siècle, plusieurs recherches ont été menées pour promouvoir une pédagogie plus centrée sur l'élève. Une première revue de la littérature, menée par Horwitz (1979) met en évidence que les études menées dans les années 1930-1940 soulignaient notamment de meilleures performances au niveau de l'initiative, de la capacité à faire face aux problèmes pour les élèves étant « soumis-e-s » à une pédagogie progressive en comparaison des élèves confronté-e-s à une pédagogie traditionnelle. Cette différence n'était plus observée dans les recherches menées dans les années 1950-1960 ; toutefois, les élèves des pédagogies différentes se décrivaient comme moins rigides, plus subtil-e-s et imaginatifs ou imaginatives. Enfin, dans les années 1970, la comparaison des enfants scolarisé-e-s dans des classes ouvertes vers l'extérieur à ceux et celles dans les écoles traditionnelles ne met pas en évidence de résultats concordants à travers les différentes recherches.

Un peu plus tard, Thomas et Berk (1981) soulignent que l'effet des pédagogies sur les performances créatives des élèves dépend des épreuves de créativité utilisées : les enfants scolarisé-e-s dans des pédagogies « ouvertes » obtiennent de meilleures performances dans les épreuves de créativité graphique tandis que les élèves confronté-e-s à une pédagogie traditionnelle obtiennent de meilleures performances dans les épreuves de créativité verbale. Thomas et Berk (1981) ont donc mené une recherche sur les performances créatives en pensée divergente de 225 enfants scolarisé-e-s en CP¹ et CE1² dans six écoles différentes. Ils ont interrogé individuellement les enseignant-e-s afin d'avoir une description de la pédagogie proposée et ont également réalisé des observations pour mieux cerner l'organisation de l'environnement physique et la mise en pratique de la pédagogie. Leurs résultats mettent en évidence une relation complexe dans le développement de la créativité qui est influencé par le type d'école, le genre de l'élève et le type de créativité (verbale ou graphique).

À la même époque, Avanzini et Ferrero (1977) d'une part, et Franckiewicz (1984) d'autre part, se sont intéressés à l'influence de la pédagogie Freinet dans le développement des performances créatives des élèves. Dans la recherche menée par les premiers en France, les élèves issus d'une pédagogie Freinet obtiennent de meilleures performances

¹ Cours préparatoire, première classe de l'école élémentaire française.

² Cours élémentaire, premier degré de l'école primaire française.

créatives que les élèves confronté·e·s à une pédagogie traditionnelle. De la même manière, l'étude du second met en évidence des performances créatives plus élevées pour les élèves ayant suivi la pédagogie Freinet avec une focalisation sur le rôle du texte libre, en comparaison d'un groupe qui n'avait pas cet apprentissage spécifique.

Cette première vague de recherche avait pour objectif principal de promouvoir une pédagogie innovante et centrée sur l'enfant pour réformer la pratique scolaire traditionnelle (ESQUIVEL, 1995). En effet, les enfants sont naturellement créatifs et créatives, ouvert·e·s à l'expérience et ont tendance à être attiré·e·s par des choses nouvelles, mais il est nécessaire de stimuler ces qualités innées par des environnements scolaires favorables si nous souhaitons que les compétences créatives des enfants ne viennent pas à disparaître (ESQUIVEL, 1995 ; FELDMAN et BENJAMIN, 2006).

Dans la même veine, la récente étude menée par Denervaud et al. (2019) s'est intéressée aux performances scolaires, aux fonctions exécutives, à la créativité et aux bien-être chez des enfants en école élémentaire, soit dans une école proposant une pédagogie Montessori, soit dans une école proposant une pédagogie traditionnelle. Les résultats révèlent que les élèves scolarisé·e·s dans les écoles Montessori ont de meilleures performances scolaires, créatives et indiquent un niveau de bien-être supérieur aux élèves scolarisé·e·s dans les écoles traditionnelles. Les résultats mettent également en avant un impact des compétences créatives sur les performances scolaires, influencé par la pédagogie. Ces résultats peuvent être expliqués en raison d'interactions plus importantes entre les pair·e·s, des liens entre les disciplines et une pédagogie focalisée sur l'autonomie de l'élève.

De la même façon, en se focalisant sur les performances créatives, Besançon et Lubart (2008) ont mené une recherche auprès de 211 enfants scolarisé·e·s en école élémentaire du CP au CM1³ la première année et du CE1 au CM2 la seconde année. Les élèves étaient scolarisé·e·s dans des écoles proposant soit une pédagogie Montessori, soit une pédagogie Freinet, soit une pédagogie traditionnelle. Des épreuves de pensée divergente (TTCT, TORRANCE, 1976) et de pensée convergente (TCT-DP, URBAN et JELLEN, 1996 et invention d'histoire) dans deux domaines d'application (verbal et graphique) ont été proposées. Sur les épreuves de pensée intégrative, les filles obtiennent de meilleures performances que les garçons

³ En France, l'école primaire correspond à l'école maternelle (3 ans: Petite Section, Moyenne Section, Grande Section) + l'école élémentaire (5 ans: Cours Préparatoire = CP; Cours Élémentaire 1 = CE1; Cours Élémentaire 2 = CE2; Cours Moyen 1 = CM1 et Cours Moyen 2 = CM2). Ainsi, le CM2 est la dernière année.

et un effet du type de pédagogie est obtenu : les enfants scolarisé·e·s dans les écoles proposant une pédagogie Montessori obtiennent de meilleures performances que les enfants scolarisé·e·s dans les écoles proposant une pédagogie Freinet ou traditionnelle. Pour les épreuves de pensée divergente, les résultats mettent en évidence un effet du type de pédagogie : les enfants scolarisé·e·s dans une pédagogie Montessori obtiennent de meilleures performances que ceux dans les écoles proposant une pédagogie Freinet, qui obtiennent également de meilleures performances que ceux et celles scolarisé·e·s dans une pédagogie traditionnelle. Une problématique soulevée était le potentiel biais concernant les catégories socio-professionnelles (CSP) de la famille. Ainsi, en extrayant 80 enfants de cet échantillon apparié·e·s en genre, âge et CSP des parents, les résultats révèlent toujours un effet du type de pédagogie avec des performances supérieures pour les élèves scolarisé·e·s dans une école proposant une pédagogie Montessori, en comparaison des élèves scolarisé·e·s dans une école traditionnelle, et ce, sur toutes les épreuves (pensée divergente et pensée convergente, dans les domaines verbal et graphique).

Encore plus récemment, deux études ont évalué les performances créatives dans le domaine graphique d'élèves scolarisés dans des écoles proposant soit une pédagogie Montessori, soit Steiner-Waldorf, soit traditionnelle (KIRKHAM et KIDD, 2015 ; ROSE et al., 2012). Leurs résultats mettent en évidence de meilleures performances pour les élèves scolarisé·e·s dans la pédagogie Steiner-Waldorf que ceux et celles dans la pédagogie Montessori et traditionnelle. Toutefois, cette variation n'apparaît plus chez les élèves les plus âgé·e·s (plus de 9 ans) quand il s'agit de réaliser des dessins représentatifs : il n'y a plus de différence entre les trois pédagogies (ROSE et al., 2012). Une explication apportée est le fait que la pédagogie Steiner-Waldorf appréhende plus de sujets liés au domaine artistique. Ainsi, il serait important d'explorer si ces compétences créatives se retrouvent dans d'autres domaines.

Besançon et al. (2015) se sont intéressé·e·s aux effets de la pédagogie Steiner-Waldorf et traditionnelle sur les performances créatives, la motivation et le bien-être auprès d'élèves âgé·e·s en moyenne de douze ans. La créativité était évaluée par la batterie d'Évaluation du potentiel créatif (LUBART et al., 2011) dans les domaines verbal et graphique, tandis que les élèves répondaient à différents questionnaires pour l'évaluation de la motivation et du bien-être. Les résultats n'ont pas mis en évidence de différence significative sur les performances créatives entre les élèves. Par ailleurs, il n'y a pas de lien entre créativité et bien-être mais une corrélation négative entre les performances créatives en pensée divergente et la

motivation extrinsèque, ce qui corrobore la nécessité d'avoir un moteur interne pour trouver de nombreuses idées et persévérer dans les épreuves de pensée divergente créative. Les résultats de cette étude posent donc la question des performances supérieures dans les pédagogies alternatives : le sont-elles à tous les âges puisque les autres études portaient sur une population d'enfants scolarisé-e-s dans les écoles primaires ?

Enfin, l'étude menée par Jeanneret et al. (2012) s'intéresse à l'influence du mouvement dans le développement de la créativité. Leur objectif était de vérifier si le fait, pour des enfants de 5-6 ans, de fréquenter un établissement favorisant le mouvement améliorerait les performances créatives. Trois groupes ont été évalués : le premier groupe réalisait quatre séances de sport par semaine et avait une matinée par semaine en forêt ; le second groupe allait tous les jours en forêt (groupe « nature ») et le troisième groupe était dans une classe avec un déroulement traditionnel. Les élèves ont été évalué-e-s en début et en fin d'année, non seulement sur les mouvements (grâce à un accéléromètre fixé sur la hanche), mais aussi sur le potentiel créatif avec les épreuves de pensée divergente dans le domaine moteur (KRAMPEN, 1996), avec une évaluation de la fluidité et de la flexibilité. Les résultats ont mis en évidence de meilleures performances créatives du domaine moteur dans la classe « mouvements » que dans les groupes contrôles (« nature » et traditionnelle). Toutefois, la question se pose de la transférabilité dans d'autres domaines de la créativité.

Conclusion : pédagogies différentes et créativité

Les études présentées ci-dessus mettent en évidence qu'il est possible de développer/stimuler le potentiel créatif des élèves en proposant des pédagogies différentes en comparaison de la pédagogie traditionnelle. Ainsi, certaines caractéristiques des pédagogies alternatives telles que le rôle central accordé à l'élève, le rôle de guide pour l'enseignant-e, la prise en compte de l'élève dans sa globalité (cognition et émotion) pourraient être sources de l'expression plus marquée du potentiel créatif des enfants scolarisé-e-s dans de telles pédagogies.

Toutefois, deux remarques nous paraissent importantes. La première est que les résultats présentés ici sont des résultats obtenus au moment où les enfants sont scolarisé-e-s dans les établissements proposant une pédagogie traditionnelle ou différente. Cela ne nous donne pas d'informations sur

l'effet de ces pratiques pédagogiques sur le long terme, dans les réalisations créatives, que ce soit dans le domaine personnel ou professionnel. Pour répondre à ces questions, il serait nécessaire de mener des recherches longitudinales depuis la maternelle jusqu'à l'âge adulte, en prenant en considération le nombre d'années de scolarité dans des pédagogies différentes et en essayant de contrôler certains facteurs environnementaux et conatifs.

La seconde remarque tient au fait que même si les résultats vont plutôt dans le sens de performances créatives supérieures dans les pédagogies différentes, cela n'est pas toujours le cas. Cela vient questionner d'une part la spécificité de la créativité tout comme les pratiques pédagogiques mises en place dans l'enceinte de la classe. En effet, les différences observées d'une recherche à l'autre pourraient être dues en partie à la mise en pratique de la pédagogie qui est dépendante de l'enseignant-e. Une première idée serait donc d'avoir une analyse fine de la mise en pratique de la pédagogie par l'enseignant-e, soit de manière indirecte (via un questionnaire), soit de manière directe en observant ou filmant des séquences dans la classe. Dans cette perspective, il serait intéressant de venir questionner le cadre proposé par l'enseignant-e. Pour ce faire, en se basant sur les propositions de Craft (2005) ou de Denmead (2011), le questionnaire, ou la grille d'observation, pourrait porter sur les éléments qu'ils décrivent comme des clés pour une pédagogie favorisant la créativité : (a) l'enseignant-e laisse les enfants questionner leur environnement et leur permet de faire des connexions entre différents concepts d'une même discipline ainsi qu'entre des concepts de disciplines différentes ; (b) l'enseignant-e permet aux élèves d'avoir une grande ouverture d'esprit en leur laissant explorer le champ des possibles, en explorant les idées ; (c) l'enseignant-e laisse l'élève jouer, ce qui évite à l'enfant de s'inhiber ; (d) l'enseignant-e aide les élèves à réfléchir de manière critique sur les idées et les actions formulées pour ne pas se lancer dans quelque chose qui ne pourrait aboutir et (e) l'enseignant-e encourage les élèves à se voir et à agir de manière créative, en accord avec ce qu'ils et elles ressentent réellement.

De même, cette différence dans la mise en pratique de la pédagogie peut également être expliquée par des différences interindividuelles au niveau des enseignant-e-s, dans leur personnalité notamment. En effet, les enfants vont s'identifier aux adultes avec lequel-le-s ils et elles sont proches et c'est la raison pour laquelle les enfants auront tendance à reproduire les comportements des adultes (CATMUR et al., 2009). Cette identification peut également fonctionner pour les performances créatives (CHAMBERS,

1973; ESQUIVEL, 1995; HALPIN et al., 1990). Ainsi, un-e enseignant-e qui encourage l'autonomie, l'autodiscipline et l'indépendance des élèves, leur consacre du temps individuellement, avec une écoute de leurs besoins et une communication ouverte, et leur donne des buts précis et atteignables, favorise le développement du potentiel créatif des élèves. Enfin, certaines caractéristiques de la personnalité permettraient de stimuler de manière plus importante le développement du potentiel créatif (DACEY, 1989; MCGREEVY, 1990; WHILTLOCK et DUCETTE, 1989).

Les études montrent que les pédagogies auxquelles les enfants sont confronté.e.s leur permettent de développer plus ou moins leurs performances créatives; de ce fait, pour leur permettre de développer encore plus leur potentiel, il pourrait être utile de proposer à la fois un cadre permettant le développement des compétences créatives (*teaching creatively*) et en proposant des séquences dans lesquelles les élèves apprendraient à mieux cerner ce qu'est la créativité (*teaching creativity*). En effet, Niu et Sternberg (2003) ont notamment mis en évidence que les élèves à qui l'on a expliqué comment être créatif ou créative sont ceux et celles qui obtiennent les meilleures performances créatives en comparaison de ceux et celles à qui l'on a demandé d'être créatif ou créative et des élèves pour lesquels rien n'a été précisé. Pour ce faire, des formations devront permettre aux enseignant.e.s de se former eux et elles-mêmes à cette compétence tant attendue dans le milieu professionnel.

Bibliographie

- ANANIADOU, K., et CLARO, M. (2009). 21st Century Skills and Competencies for New Millenium Learners in OECD Countries. *EDU Working paper*, 41. OECD publications. <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- AVANZINI, G. et FERRERO, M. (1977). Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement. *Bulletin De Psychologie*, 30(10-13), 455-467.
- BARBOT, B., BESANÇON, M., et LUBART, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43(4), 371-381.
- BARBOT, B., LUBART, T., et BESANÇON M. (2016). Peaks, Slumps, and Bumps: Individual Differences in the Development of Creativity in

- Children and Adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 33-45.
- BEGHETTO, R., et KAUFMAN, J.C. (Eds). (2010). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.
- BENNETT, B., et ROLHEISEN, C. (2006). *L'art d'enseigner: pour une intégration créative des concepts d'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- BESANÇON, M., FENOUILLET, F., et SHANKLAND, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 178-184.
- BESANÇON, M., et LUBART, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18, 381-389.
- BESANÇON, M., et LUBART, T. (2015). *La créativité de l'enfant. Évaluation et développement*. Mardaga.
- BOTELLA, M., ZENASNI, F., et LUBART, T. (2018). What Are the Stages of the Creative Process? What Visual Art Students Are Saying. *Frontiers in Psychology*, 9, 2266.
- CACHIA, R., FERRARI, A., ALA-MUTKA, K., et PUNIE, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Institute for Prospective Technological Studies.
- CATMUR, C., WALSH, V., et HEYES, C. (2009). Associative sequence learning: the role of experience in the development of imitation and the mirror system. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1528), 2369-2380.
- CHAMBERS, J.A. (1973). College teachers: Their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 326-334.
- CONKLIN, W. (2014). *Stratégies pour développer la pensée critique et créative*. Chenelière Éducation.
- CRAFT, A. (2001). Little c creativity. Dans A. CRAFT, B. JEFFREY, et M. LEIBLING (Eds.), *Creativity in education*. Continuum.
- CRAFT, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge.
- CURTIS, R., EDWARDS, M., HOLBERT, F., et BISHOP, M. (2012). *Apprentissage et créativité*. Chenelière Éducation.

- DACEY, J. S. (1989). Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents. *The Journal of Creative Behavior*, 23(4), 263-271.
- DENERVAUD, S., KNEBEL, J. F., HAGMANN, P., et GENTAZ, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS ONE*, 14(11), 1-13.
- DENMEAD, T. (2011). Being and becoming: Elements of pedagogies described by three East Anglian creative practitioners. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 57-66.
- ESQUIVEL, G. B. (1995). Teacher behaviours that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 185-201.
- FELDMAN, D. H. (1999). The development of creativity. Dans R.J. STERNBERG (Ed.), *Handbook of creativity* (p. 169-186). Cambridge University Press.
- FELDMAN, D. H., et BENJAMIN, A.C. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36, 319-336.
- FRANCKIEWICZ, W. (1984). Étude de l'influence de la technique du texte libre sur le développement de la pensée créative des enfants. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 21(2), 200-210.
- HALPIN, G., GOLDENBERG, R., et HALPIN, G. (1990). Are creative teachers more humanistic in their pupil control ideologies? *Journal of Creative Behavior*, 7(4), 282-286.
- HORWITZ, R. A. (1979). Psychological effects of the open classroom. *Review of Educational Research*, 49(1), 71-85.
- JEANNERET, O., ANTONINI, P. R., TROUILLOUD, D., OHL, F., CHANAL, J., FÜRST, G., et JIMMY, G. (2012). Apport de mouvement et créativité chez des enfants âgés entre quatre et six ans. *Science & Sports*, 27, 215-225.
- KAUFMAN, J. C., et BEGHETTO, R.A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- KIRKHAM, J. A., et KIDD, E. (2015). The effect of Steiner, Montessori, and national curriculum education upon children's pretence and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 51(1), 20-34.
- KRAMPEN, G. (1996). Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder (KVS-P) [Test de pensée divergente pour les élèves de maternelle et de primaire]. Hogrefe.
- LUBART, T. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.

- LUBART, T. (Ed.). (2018). *The Creative Process: Perspectives from Multiple Domains*. Palgrave MacMillan
- LUBART, T., BESANÇON, M., et BARBOT, B. (2011). *Évaluation du Potentiel Créatif. (EPoC)*. Éditions Hogrefe.
- LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJMAN, S., et ZENASNI, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. (2^{de} édition). Armand Colin.
- MA, H. H. (2006). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18(4), 435-446.
- MANN, C.R. (1918). A Study of Engineering Education. *The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching*. Bulletin n° 11. The Merrymount Press.
- MCGREEVY, A. (1990). Treasures of children: collections then and now or treasures of children revisited. *Early Child Development and Care*, 63, 33-36.
- NIU, W., et STERNBERG, R.J. (2003). Societal and School Influences on Student Creativity: The Case of China. *Psychology in the Schools*, 40(1), 103-114.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. PISA & OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.
- Partnership for 21st Century Learning. (2015, May). *Framework for 21st Century Learning*. Battelle for kids. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>.
- ROBLES, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- ROSE, S. E., JOLLEY, R. P., et CHARMAN, A. (2012). An investigation of the expressive and representational drawing development in National Curriculum, Steiner, and Montessori schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), 83-95.
- RUNCO, M. A. (2008). Reasoning and Personal Creativity. Dans J.C. KAUFMAN et J. BAER (Eds.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (p. 99-116). Cambridge University Press.
- SEFTON-GREEN, J., THOMSON, P., JONES, K., et BRESLER, L. (2011). *The Routledge international handbook of creative learning*. Routledge.

- STERNBERG, R.J. (2015). Teaching for creativity: The sounds of silence. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 115-117.
- STERNBERG, R. J., et LUBART, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.
- THOMAS, N.G., et BERK, L. E. (1981). Effects of school environments on the development of young children's creativity. *Child-Development*, 52(4), 1153-1162.
- TORRANCE, E.P. (1976). *Les tests de pensée créative*. Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- URBAN, K. K., et JELLEN, H.G. (1996). *Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*. Swets Test Services.
- VAN LAAR, E., VAN DEURSEN, A., VAN DIJK J., et DE HAAN, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behaviour*, 72, 577-588.
- VINCENT-LANCRIN, S. et al. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: des actions concrètes pour l'école*. La recherche et l'innovation dans l'enseignement. OCDE.
- WALLAS, G. (1926). *The art of thought*. Jonathan Cape.
- WALLON, H. (1978). *De l'acte à la pensée*. Flammarion.
- WHILTLOCK, M.S., et DUCETTE, J.P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: a comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 15-21.
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum.

Chapitre 11

Évaluation des effets de la « pédagogie Montessori » sur le développement psychologique de l'enfant et les apprentissages

Édouard Gentaz, Université de Genève &
Centre National de la Recherche Scientifique
(CNRS, France),

Sylvie Richard, Haute École Pédagogique du Valais &
Université de Genève,

Catherine Rivier, Université de Genève

Résumé

L'objectif de ce chapitre est d'examiner les études scientifiques qui ont évalué les effets de la « pédagogie Montessori » sur le développement psychologique des enfants et les apprentissages scolaires. L'ensemble des résultats révèle des effets variés et contradictoires. Ces résultats sont discutés au regard de plusieurs limites méthodologiques présentes dans la plupart des études: absence de « randomisation en double aveugle » et de groupes contrôles actifs, taille réduite des échantillons, diversité des mesures ou absence de contrôle sur la fidélité de l'implémentation de la pédagogie Montessori et de la pédagogie conventionnelle.

Abstract

The purpose of this chapter is to review the scientific studies that have evaluated the effects of «Montessori pedagogy» on children's psychological development and school learning. The overall results reveal varied and contradictory effects. These findings are discussed in the light of several methodological limitations present in most studies: absence of «double-blind randomization» and of active control groups, small sample sizes, diversity of measures or lack of control over the implementation fidelity of Montessori pedagogy and conventional pedagogy.

Introduction : les principales caractéristiques de la « pédagogie Montessori »

La plupart des pédagogies alternatives placent les besoins et les capacités de l'enfant au premier plan. Il s'agit de prendre en compte les caractéristiques de l'individu à qui l'on s'adresse. Il est en premier lieu nécessaire de considérer que les principales pédagogies alternatives ont été développées dans la première moitié du xx^e siècle dans la mouvance de l'Éducation nouvelle, à une époque où l'enseignement était très descendant, de l'enseignant-e vers l'élève. Schématiquement, par rapport à cette vision traditionnelle très verticale de l'apprentissage (avec l'idée par exemple qu'il suffit d'écouter et de recopier pour apprendre), les pédagogies alternatives reposent sur une vision plus «constructiviste» du savoir. En France ou en Suisse, les méthodes de ce type sont souvent pratiquées dans des écoles privées ; en France, ces dernières ne sont en général pas sous contrat avec l'Éducation Nationale (même si un certain nombre d'enseignant-e-s les appliquent dans le public, sans que leur école ne soit labellisée). Une partie des pédagogies alternatives sont «structurées»: elles sont sous-tendues par un corpus théorique élaboré et soutenues par divers organismes, qui délivrent des labels attestant de la conformité de l'enseignement avec la méthode, comme c'est le cas avec les écoles Montessori.

Rappelons qu'en 1902, Maria Montessori, médecin de formation, est appelée à s'occuper d'enfants d'un quartier défavorisé de Rome dans la première «Maison des Enfants» (FOSCHI, 2008). Il s'agit d'enfants non scolarisé-e-s et livré-e-s à eux et elles-mêmes. À partir de ses observations, Montessori défend plusieurs idées (MONTESSORI, 1915, 1926/1958):

les enfants sont animé·e·s d'une curiosité spontanée et d'une motivation intrinsèque, ils et elles n'ont en général pas peur de l'échec et, à l'inverse, ils et elles éprouvent un besoin de répétition jusqu'à atteindre une perfection de l'acquisition. L'apprentissage est ainsi pensé comme une source de satisfaction. Ainsi, elle va développer un ensemble de matériels sensoriels (HATWELL et GENTAZ, 2011) et autocorrectifs, s'ajustant aux demandes des enfants et devenant ainsi un support aux apprentissages académiques. Elle inclut également l'apprentissage des comportements sociaux par des exercices de «grâce et courtoisie», où l'enfant développe une maîtrise corporelle lui permettant d'agir de manière adéquate, ainsi que d'apprendre les attitudes congruentes dans les interactions et situations sociales. L'environnement est organisé pour permettre aux enfants d'agir librement et indépendamment de l'adulte (dans le respect d'un cadre précis), favorisant ainsi leur autonomie, leur prise d'initiative et leur permettant d'atteindre une concentration profonde. L'utilisation du matériel inclut le déplacement, mais ce dernier a aussi pour objectif d'aider l'élève à canaliser son besoin de mouvement. Ensuite, comme le matériel utilisé par les enfants est autocorrectif, l'élève a un retour immédiat sur sa réussite, sans intervention de l'adulte. Il ou elle n'associe donc pas la non-réussite à un sentiment négatif; cela reste pour lui ou elle une information factuelle et il ou elle devrait être intéressé·e à persévérer jusqu'à trouver la solution par lui ou elle-même. Les notes, punitions ou récompenses formelles ne sont pas utilisées. Enfin, les âges sont mélangés au sein d'une classe afin de favoriser les interactions prosociales (non compétitives) et l'entraide: les élèves plus âgé·e·s peuvent éprouver une grande fierté à aider les plus jeunes (leur permettant par là même d'ancrer leurs connaissances par la répétition et la reformulation), et les plus jeunes éprouvent une grande satisfaction à interagir avec leurs aîné·e·s et à éventuellement s'en inspirer.

Actuellement, six grandes caractéristiques sont présentes dans les écoles qui proposent la «pédagogie Montessori» (LILLARD, 2017): 1) des enseignant·e·s formé·e·s spécifiquement à la pédagogie (normalement par des instituts reconnus par l'Association Montessori Internationale – AMI); 2) la possibilité pour chaque enfant d'avoir de longues périodes de concentration; 3) des classes multi-âges; 4) du matériel pédagogique sensoriel et autocorrectif; 5) une absence de notes, de récompenses ou de punitions explicites et formelles; et 6) un ratio enseignant·e-élèves faible.

Malgré leur image très positive dans les médias et les témoignages enthousiastes des ancien·ne·s élèves ou éducateurs et éducatrices, ces écoles ne se sont pas répandues davantage. Une des raisons est probablement

le manque de véritables « validations scientifiques » produites par des chercheur·se·s professionnel·le·s selon des protocoles méthodologiques précis (cf. plus loin). Parallèlement, il peut exister des témoignages qui ont rencontré un très grand succès éditorial et qui ont laissé croire à tort au grand public à une validation de la pédagogie Montessori (GENTAZ, 2019). L'évaluation des effets d'une méthode pédagogique spécifique utilisée dans une école sur le développement psychologique de l'enfant est difficile et complexe, car cette démarche soulève de nombreux problèmes méthodologiques et biais psychosociaux pouvant influencer les résultats, comme la nature du groupe témoin, l'effet placebo, les effets Pygmalion et Hawthorne, etc. (GENTAZ et DESSUS, 2004; GENTAZ et al., 2013). Les recherches montrent même que le facteur numéro un qui conditionne la réussite des enfants est la qualité et l'investissement de l'enseignant·e, dont l'influence se révèle souvent bien plus forte que celle de la pédagogie utilisée. De plus, les études révèlent que le fait de participer à une nouvelle expérimentation à grande échelle engendre une satisfaction chez les enseignant·e·s, sans effet systématique bénéfique sur les performances des élèves (GENTAZ et al., 2013).

La question consiste à savoir si la « pédagogie Montessori » a des effets mesurables significatifs sur le développement cognitif et socio-émotionnel de l'enfant et ses apprentissages. La réponse à cette question présente donc des intérêts théoriques et pratiques, aussi bien pour les chercheur·se·s et les professionnel·le·s de l'éducation que pour les parents. Avant de discuter des principales études qui tentent de répondre à cette question, examinons comment les évaluations d'une pédagogie sont conduites, avec leurs principes et caractéristiques, leurs contraintes en milieu scolaire et leurs limites.

1. L'évaluation des effets d'une pédagogie

Le principe de la démarche de « Médecine fondée sur des preuves » (*Evidence-Based Medicine* – EBM) est basé sur le fait que toutes les preuves ne se valent pas (et sont donc à hiérarchiser) et que la pratique des professionnel·le·s doit se fonder sur les meilleures preuves disponibles (GENTAZ, 2020). Ce concept a été développé à partir des années 1980-1990 à l'université de médecine Mc Master au Canada (HAYNES et al., 2007). L'objectif initial de l'EBM était de former les médecins-clinicien·ne·s à la compréhension et à l'utilisation des résultats

issus de la littérature scientifique (en constante augmentation), afin de donner à un·e patient·e les meilleurs soins possibles selon les meilleures données scientifiques disponibles et ses caractéristiques. Cette démarche a été étendue à d'autres domaines avec l'«*Evidence-Based Practice*» : ceux liés à la médecine (orthophoniste-logopédiste, neuropsychologue, etc.), mais aussi ceux liés à l'éducation et à l'enseignement (éducateur, éducatrice, enseignant·e, etc.). Le principe est également de plus en plus utilisé dans le monde politique pour rationaliser les politiques publiques («*Evidence-Based Policy*»).

Dans le domaine de l'éducation, il est classique de considérer deux types de démarches scientifiques : la première, appelée «hypothético-déductive», part de théories ou de lois aussi générales que possible et en tire des prévisions qui sont confrontées aux données de l'expérience ; la seconde, appelée «explicative» part de ce qui est, de ce que l'on observe et s'interroge sur ses déterminants en essayant de remonter la chaîne causale. Ces deux démarches sont liées et il existe entre elles des va-et-vient. Dans les deux cas, les chercheur·se·s ont recours à des systèmes de causalité complexes impliquant plusieurs facteurs explicatifs pouvant être mis en évidence par des analyses statistiques. Ces deux démarches sont légitimes dans le domaine de l'éducation.

La démarche hypothético-déductive est privilégiée dans les recherches en sciences cognitives interventionnelles. Ce type de recherche utilise en particulier la méthode dite expérimentale. Cette dernière a comme objectif principal «d'administrer la preuve», c'est-à-dire de montrer qu'un facteur (par exemple, une méthode d'enseignement ou une technique d'apprentissage) est bien la principale cause de l'apparition d'un comportement observé (par exemple, de meilleures performances d'apprentissage), «toutes choses étant égales par ailleurs». Pour acquérir la certitude que cette relation causale est univoque, il faut organiser des «interventions» (appelées aussi entraînements, méthodes ou pédagogies) en classe, afin de contrôler au maximum ou au mieux tous les autres facteurs susceptibles d'influencer les performances observées (niveau scolaire, catégorie socioprofessionnelle, etc.). Il s'agit d'une tâche très difficile compte tenu de la complexité du système éducatif.

Pour mesurer l'efficacité d'une «intervention» ou «pédagogie», on peut considérer trois niveaux de rigueur méthodologique dans le type de protocole expérimental utilisé par les chercheur·se·s (GENTAZ, 2018a). Le niveau 1 correspond aux études proposant une intervention à un groupe

d'élèves (Groupe Expérimental-GE) et comparant les mesures effectuées pré- et post-intervention à un groupe d'élèves du même âge dit actif, c'est-à-dire bénéficiant également d'un programme d'intervention, mais de nature différente à celui du premier groupe (Groupe Contrôle Actif-GCA). Avec ce type d'étude, il faut distinguer aussi le mode de sélection et d'affectation des élèves aux groupes expérimentaux ou contrôle. Le niveau 1A correspond aux études ayant pu effectuer une affectation aléatoire. Elles sont appelées «études randomisées en double aveugle – *Randomized Controlled Trial-RCT*». Le niveau 1B correspond quant à lui aux études n'ayant pas pu le faire (par exemple, l'affectation des élèves est guidée par l'engagement volontaire de l'enseignant-e dans la recherche et donc des élèves de sa classe).

Le niveau 2 correspond aux études proposant une intervention à un groupe d'élèves et comparant les mesures effectuées pré- et post-intervention à un groupe d'élèves du même âge dit passif (c'est-à-dire ne bénéficiant d'aucune intervention, ou placé sur liste d'attente pour bénéficier de l'intervention après l'étude ; il s'agit du Groupe Contrôle Passif-GCP). Si ce type d'études permet la comparaison à un groupe de référence, il ne permet pas d'éviter d'éventuels effets psychosociaux bien connus (tels que des attentes positives vis-à-vis de l'intervention ou l'effet placebo) chez le groupe bénéficiant de l'intervention, effets pouvant avoir une influence sur les mesures. Comme pour le niveau 1, il faut également distinguer un niveau 2A avec une affectation aléatoire des élèves et un niveau 2B sans affectation aléatoire.

Le niveau 3 correspond aux études utilisant des protocoles «intervention seule» : l'intervention est proposée à un seul groupe d'élèves et des mesures sont proposées pré- et post-intervention pour évaluer l'impact de l'intervention, mais sans comparaison à un groupe contrôle de référence. Ce type de protocole permet de tester la «faisabilité» de l'intervention, mais il empêche l'interprétation des résultats puisqu'aucun contrôle ne permet d'assurer que des élèves n'ayant pas bénéficié de l'intervention ne présentent pas la même évolution sur les variables mesurées. Comme pour les deux niveaux précédents, il faut aussi distinguer un niveau 3A avec une sélection aléatoire des élèves et un niveau 3B avec un choix des élèves non aléatoire. Dans ce chapitre, compte tenu de leurs difficultés d'interprétation, nous avons choisi de ne pas présenter les résultats de ces études de niveau 3.

2. Les principaux résultats des études de niveau 1 et 2

Un examen des études de niveau 1 ou 2 sur les effets de la «pédagogie Montessori» sur le développement psychologique des enfants et les apprentissages révèle que ces dernières sont peu nombreuses, avec des résultats contrastés et parfois même contradictoires. Plusieurs auteur·e·s ont également synthétisé une partie des études qui ont évalué les effets de la pédagogie Montessori (COURTIER, 2019; DENERVAUD & GENTAZ, 2015; MARSHALL, 2017). Nous avons choisi de présenter en premier lieu et de manière plus détaillée les trois seules études randomisées en double aveugle publiées à ce jour. Les autres études seront simplement résumées dans un tableau récapitulatif (Tableau 1). Nous indiquerons aussi, lorsqu'elle est disponible, la taille des effets observés. Cette dernière correspond à la différence entre la moyenne des deux groupes comparés, divisée par l'écart type de l'échantillon. Généralement, un effet, exprimé par le d de Cohen (1988) est faible avec un d autour de 0.2, moyen avec un d de 0.5 et fort avec un d de 0.8. Dans le domaine de l'école, Hattie (2017) recommande de prendre en compte la taille d'un effet seulement à partir d'un d de 0.4.

2.1 Les résultats des études randomisées en double aveugle (RCT)

2.1.1 Étude de Lillard et Else-Quest (2006)

Lillard et Else-Quest (2006) ont évalué les effets de la pédagogie Montessori sur les performances d'élèves en fin de maternelle et en fin d'école élémentaire. Les auteures ont testé un groupe d'élèves âgé·e·s de 5 ans, dont 30 en classes Montessori et 25 en classes conventionnelles, ainsi qu'un autre groupe d'élèves âgé·e·s de 12 ans, dont 29 en classes Montessori et 28 en classes conventionnelles. Cette étude présente la particularité d'avoir tiré profit d'un système d'aléatorisation de l'inscription des enfants à une école Montessori pour recruter les participant·e·s. En effet, tou·te·s les élèves évalué·e·s avaient été inscrit·e·s par leurs parents à ce tirage au sort pour intégrer une école Montessori ou un autre système éducatif, étant tou·te·s volontaires pour que leur enfant suive la pédagogie Montessori dans cette école affiliée à l'AMI. Les enfants du groupe contrôle passif (GCP) étaient ceux et celles qui n'avaient pas été retenu·e·s au tirage au sort. Les élèves ont été évalué·e·s avec différentes mesures de

compétences cognitives, académiques et sociales, puis leurs performances ont été comparées transversalement.

À 5 ans, les élèves des classes Montessori avaient de meilleurs résultats au test de flexibilité cognitive que les élèves des classes conventionnelles ($d=0.61$), mais les deux groupes ne présentaient pas de différence en inhibition, ainsi qu'aux trois tests évaluant le raisonnement. Les compétences académiques étaient supérieures pour les élèves Montessori pour la résolution de problèmes mathématiques ($d=0.55$), la lecture ($d=0.44$) et la phonologie ($d=0.63$), et équivalentes entre les deux groupes pour le vocabulaire. Cette absence de différence entre les deux groupes sur le test de vocabulaire suggère que les résultats précédents ne peuvent pas s'expliquer par le niveau socio-économique des parents (BARA et al., 2008). Les élèves des classes Montessori avaient également de meilleures compétences en cognition sociale que les élèves des classes conventionnelles. Ceci était observable sur le test de théorie de l'esprit ($d=0.61$), sur la proportion de réponses basées sur le principe de justice pour résoudre un problème social ($d=0.89$), ainsi que sur la qualité des interactions des élèves pendant la récréation. En effet, les observations réalisées par les expérimentatrices ont révélé une plus grande proportion de jeu bienveillant entre pair-e-s ($d=0.58$) et moins de jeu de bousculade ambiguë ($d=0.72$) dans la condition «Montessori». Enfin, les scores des deux groupes ne différaient pas dans le questionnaire de bien-être.

À 12 ans, les élèves en Montessori rédigeaient des histoires plus créatives ($d=0.71$) et avec des structures de phrases plus sophistiquées ($d=0.59$). Cependant, les histoires des enfants des deux groupes ne présentaient pas de différence en orthographe, ponctuation et grammaire. Les élèves de 12 ans du groupe Montessori avaient également de meilleures compétences sociales ($d=0.73$) et exprimaient un meilleur bien-être scolaire ($d=0.54$). Cependant, il n'y avait toujours pas de différence entre les groupes dans les tâches de raisonnement. De plus, il n'y avait pas non plus de différence entre les groupes dans les différentes tâches de mathématiques et de langage (en lecture, phonologie et vocabulaire).

Comme cette étude a suscité de vifs débats, la revue *Science* a publié par la suite des commentaires critiques. Ainsi, Lindenfors (2007) critique les différences de ratio garçons-filles entre les deux groupes (ce dernier est plus faible dans le groupe «Montessori»). Or, des études montrent généralement que les filles tendent à être plus scolaires, appliquées et obtiennent donc de meilleures performances académiques. Sa seconde critique concerne le fait que les enfants du groupe Montessori ont tou-te-s été-s scolarisé-e-s dans la même

école. Or, nous savons qu'il existe des variations en termes d'interprétation et d'application selon les différentes écoles à pédagogie Montessori. Il serait donc tout à fait intéressant de reproduire une telle étude en incluant plusieurs écoles Montessori. Mackinnon (2007), quant à lui, remarque que l'influence des camarades de classe sur les résultats aux tests n'a pas été prise en compte. En effet, les élèves évalué-e-s dans le système public étaient aussi des enfants issu-e-s du tirage au sort, mais parmi d'autres qui ne l'étaient pas.

2.1.2 Étude de Lillard, Heise, Richey, Tong, Hart et Bray (2017)

Par la suite, Lillard et al. (2017) ont comparé les progrès d'élèves en écoles maternelles Montessori ou conventionnelles, assigné-e-s en fonction de leur acceptation par le tirage au sort. Les élèves du groupe Montessori (n=70) étaient réparti-e-s dans 11 classes en triple niveau parmi deux écoles publiques «*magnet*»¹ Montessori reconnues par l'AMI. Les élèves du groupe contrôle (n=71) étaient réparti-e-s dans 71 écoles conventionnelles. Trente de ces écoles étaient des écoles publiques (dont 15 «*magnets*», 8 classiques et 7 *Head Start*²), et 41 étaient des écoles privées. L'échantillon présentait une grande variété de niveaux de revenus et d'éducation parentale, mais les deux groupes ne différaient pas dans ces variables démographiques. Les enfants étaient testé-e-s au moins trois fois sur les quatre sessions de tests organisées au cours de leurs trois années de maternelle : une fois en début de Petite Section Maternelle (T1), puis une fois à la fin de chaque année scolaire (T2 en fin de PSM, T3 en fin de Moyenne Section Maternelle et T4 en fin de Grande Section Maternelle). Les tests reprenaient ceux de 2006 avec quelques ajouts, tels qu'une évaluation de la persévérance face à l'effort (c'est-à-dire la résolution d'un puzzle impossible) et de la créativité. Les auteur-e-s ont regroupé les performances avec celles obtenues aux tests langagiers (vocabulaire et lecture) et mathématiques (résolution de problème et calcul) dans une même mesure dite de «compétences académiques». Ensuite, ils et elles ont regroupé une tâche évaluant l'inhibition comportementale et

¹ Les écoles «*magnet*» sont des écoles publiques qui bénéficient de fonds supplémentaires de l'État et qui proposent des enseignements spécialisés. Leur système d'admission opère par tirage au sort et leur objectif est de favoriser la mixité sociale en attirant à la fois des élèves de milieux aisés et défavorisés.

² Les programmes «*Head Start*» visent à favoriser la préparation à l'école des enfants de la naissance à 5 ans issus de familles à faibles revenus en soutenant leur développement de manière globale. «*Head Start*» comprend ainsi les programmes préscolaires «*Head Start*» pour les 3-4 ans et les programmes «*précoces-Early Head Start*» pour les tout-petits et les femmes enceintes.

une tâche d'habileté visuo-spatiale (copie de figure) en un facteur dit de « fonctions exécutives ». Malheureusement, les données descriptives ne sont pas reportées dans l'article.

Les analyses menées à T1 ont révélé qu'il n'y avait pas de différence initiale entre les groupes aux différents tests évalués. Les auteur-e-s ont ensuite observé que, comparé-e-s aux élèves du groupe contrôle, les élèves du groupe Montessori progressaient davantage dans le score global de compétences académiques ($d=0.41$ à T4) et dans le test de théorie de l'esprit ($d=0.32$ à T4). Par ailleurs, ils et elles se montraient plus persévérant-e-s face à l'effort à T3 et T4 (65 % d'élèves Montessori contre 47 % d'élèves contrôle) et les élèves en classes Montessori de tous les niveaux confondus reportaient en moyenne davantage aimer les tâches scolaires que les élèves du groupe contrôle passif. Néanmoins, le test de créativité a révélé des résultats similaires entre les deux groupes à chaque temps d'évaluation. Par ailleurs, contrairement aux résultats de leur étude transversale précédente (LILLARD et ELSE-QUEST, 2006), il n'y avait pas de différence entre les deux groupes concernant la proportion de références à la justice pour résoudre un problème social et les fonctions exécutives. Les différentes compétences académiques n'étant pas examinées individuellement, il est difficile de comparer ces résultats à ceux de l'étude précédente concernant l'apprentissage de la lecture et des mathématiques.

2.1.3 Étude de Courtier, Prado et Gardes (2019, 2021)

Récemment, Courtier (2019) et Courtier et al. (2021) ont proposé une étude randomisée en double aveugle et ont mesuré les compétences langagières, mathématiques, exécutives et sociales d'enfants d'une école maternelle publique en France située dans une zone socio-économique défavorisée, réparti-e-s aléatoirement entre des classes appliquant la pédagogie Montessori (avec une mesure de la fidélité d'implémentation) ou une pédagogie conventionnelle. Parmi les 131 élèves testé-e-s, 53 élèves (27 filles/26 garçons) étaient en classes Montessori et 78 élèves (38 garçons/40 filles) en classes conventionnelles. Les auteur-e-s ont analysé les progrès au cours des trois années de l'école maternelle (étude longitudinale) et ont comparé les performances des enfants en fin de Grande Section (étude transversale). Le tableau 1 résume les comparaisons aux différents tests ou épreuves entre les deux groupes dans l'étude transversale en fin de Grande Section de Maternelle (autour de 5-6 ans). Les analyses statistiques révèlent pour presque tous les tests ou épreuves, une absence de

différence entre les deux groupes, excepté pour le test de lecture avec une meilleure performance pour le Groupe Expérimental (GE). L'analyse des progrès effectués entre les deux groupes entre la petite section (3-4 ans) et la grande section (5-6 ans) de maternelle confirment les résultats précédents.

Tableau 1. Résumé des comparaisons statistiques entre le groupe expérimental classes Montessori (GE) et le groupe contrôle classes conventionnelles (GC) observées dans les tests ou épreuves proposées aux élèves en fin de grande section de maternelle (5-6 ans) en France dans l'étude de Courtier, Prado et Gardes (2019, 2021)

Tests ou épreuves	Comparaisons GE vs. GC
Vocabulaire: sous-test de Lexique en réception de la batterie «Évaluation du Langage Oral» (ELO) (KHOMSI, 2001)	GE=GC
Conscience phonologique: sous-test de Phonologie de la batterie «Évaluation des fonctions cognitives et Apprentissages des enfants» (EDA) (BILLARD & TOUZIN, 2012)	GE=GC
Lecture: test de Lecture de l'EDA (BILLARD & TOUZIN, 2012).	GE>GC
Pragmatique: test de Stiller, Goodman, et Frank (2015).	GE=GC
Résolution de problèmes mathématiques: test de Applied Problems du Woodcock-Johnson III (WJ-III) (WOODCOCK, MATHER, MCGREW, & WENDLING, 2001). (x/63)	GE=GC
Compétences numériques: épreuves originales (GARDES)	GE=GC
Autorégulation: test Head, Toes, Knees, Shoulders (HTKS) (PONITZ, McCLELLAND, MATTHEWS, & MORRISON, 2009)	GE=GC
Mémoire à court terme et de travail visuo-spatial: test «Corsi Block-Tapping Task» (CORSI, 1972)	GE=GC
Planification: test Labyrinthe de l'EDA (BILLARD & TOUZIN, 2012).	GE=GC
Résolution de problème social: test de « <i>Social Problem-Solving Test-Revised</i> » (SPST) (RUBIN, 1988)	GE=GC
Théorie de l'esprit: test de Wellman et Liu (2004)	GE=GC
Partage de ressources à un tiers: épreuve originale de «Justice Distributive» de Van der Henst	GE=GC
Partage de ses propres ressources: test du «jeu du dictateur» (BENENSON, PASCOE, & RADMORE, 2007)	GE=GC
Bien-être à l'école: test de « <i>Feeling About School</i> » (FAS) (VALESKI & STIPEK, 2001)	GE=GC

Ces résultats sont globalement contradictoires avec ceux obtenus par Lillard et ses collègues (2006 ; 2017) chez les jeunes enfants. Les effets bénéfiques observés en lecture pour le groupe Montessori pourraient s'expliquer par l'apport des explorations multisensorielles et manuelles dans les exercices de découverte des lettres rugueuses. En effet, rappelons que la pédagogie Montessori utilise de nombreux matériaux pédagogiques spécifiques et multisensoriels (lettres rugueuses à parcourir avec le doigt), générant chez les jeunes élèves nombre de gestes et de mouvements. De nombreuses recherches conduites en grande section de maternelle dans les écoles publiques conventionnelles en France (aussi bien des quartiers défavorisés que favorisés socialement) montrent que l'ajout de mouvements manuels dans des exercices conventionnels de découverte du principe alphabétique favorise l'apprentissage de la lecture et le décodage de mots (GENTAZ, 2018b).

2.2 Les résultats des autres études non randomisées de niveau 1 ou 2

Le Tableau 2 présente une synthèse des principales études non randomisées en double aveugle de niveau 1 ou 2 comparant les effets de la pédagogie Montessori à différents âges sur des compétences variées. L'analyse des résultats révèle ici encore des résultats très variés et contradictoires.

Conclusion : discussion générale

L'ensemble des résultats issus des études randomisées en double aveugle ou non, de niveau 1 ou 2, révèle des effets variés et contradictoires quant aux effets de la pédagogie Montessori sur le développement psychologique des enfants et les apprentissages scolaires. L'ensemble des résultats peut s'expliquer par plusieurs limites méthodologiques présentes dans la plupart de ces études et qui peuvent parfois résulter de la complexité de la tâche. En effet, les écoles Montessori peuvent être des établissements publics ou privés, de tailles très différentes, allant de la petite structure d'accueil familiale à des établissements de plusieurs centaines d'élèves. De plus, l'intégration d'enfants dans des écoles Montessori découle souvent

Tableau 2. Synthèse des principales études non randomisées en double aveugle de niveau 1 et 2 comparant les effets de la pédagogie Montessori à différents âges sur des compétences variées.

Études Âge des participant-e-s Mesures	Groupe Expérimental Montessori (GE)	Groupes contrôles – GC	Principaux résultats	Remarques
Lopata et Pasnak (1976) 8 et 12 ans Mathématiques (Maths) et de langage (Lang)	N=88 élèves	N=114 en écoles « magnet » avec enseignements structurés (GC1) N=175 en écoles « magnet » avec enseignements libres (GC2) N=166 en écoles de quartier (GC3)	À 8 ans Maths : GE=GC1 ; GE>GC2 (d=0.6) GE<GC3 (d=0.37) Lang : GE=GC1=GC2=GC3 À 12 ans Maths : GE=GC1=GC2=GC3 Lang : GE<GC1 (d=0.77) GE=GC2 ; GE<GC3 (d=0.59)	Inscriptions volontaires des parents aux écoles Montessori et « magnet »
Manner (2007) 8, 9 et 10 ans Mathématiques/lecture	N=30	N=30	Maths : GE=GC aux trois âges Lect. : GE>GC aux trois âges	
Mallett et Schroeder (2015) 6 à 10 ans Mathématiques (Maths) et lecture (Lect)	N=518	N=517	À 6, 7 et 8 ans : Maths : GE=GC Lect : GE=GC À 9 et 10 ans : Maths : GE>GC Lect : GE>GC	

Études Âge des participant·e·s Mesures	Groupe Expérimental Montessori (GE)	Groupes contrôles – GC	Principaux résultats	Remarques
Brown et Lewis (2017) 8 ans Mathématiques (Maths) et lecture (Lect)	N=335	N=1348 en écoles «magnet» conventionnelles	Maths : GE=GC Lect : GE>GC	
Mix, Smith, Stockton, Cheng et Barterian (2017) 5 et 7 ans Trois tests en mathématiques	N=34	N=34	À 5 ans : Système décimal : GE=GC Divisions : GE=GC Ligne numérique : GE=GC À 7 ans : Système décimal : GE>GC Divisions : GE>GC Ligne numérique : GE=GC	
Byun, Blair et Pate (2013) 4 ans Déplacements locomoteurs	N=164	N=167	Périodes scolaires : GE>GC Périodes extrascolaires : GE>GC	
Bhatia, Davis et Shamas- Brandt (2015) 5 ans Mesures motricité fine	N=50	N=50	Précision de la pince pouce-index GE>GC (d=0.53) Rapidité de la pince GE>GC (d=0.37)	Écoles Montessori privées et écoles conventionnelles publiques

Études Âge des participant-e-s Mesures	Groupe Expérimental Montessori (GE)	Groupes contrôles – GC	Principaux résultats	Remarques
Bagby, Barnard-Brak, Sulak, Jones et Walter (2012) 9, 10 et 11 ans Fonctions exécutives avec questionnaires	N=33	N=39 en écoles conventionnelles (GC1) N=40 en écoles chrétiennes (GC 2)	Évaluation par parents GE=GC1=GC2 Évaluations par enseignants GE et GC1>GC2	
Besançon et Lubart (2008) 5 à 12 ans Créativité	N=40	N=51 ; Freinet (GC1) N=119 en écoles conventionnelles (GC2)	À tous les âges GE>GC1 et GC2	
Kirkham et Kidd (2017) 5 à 9 ans Créativité à partir de dessins	N=20	N=20 ; Steiner (GC1) N=20 en écoles conventionnelles (GC2)	GE<GC1 GE=GC2	Niveau socio- économique des parents plus élevés pour Montessori
Cox et Rowlands (2000) 5 et 7 ans Production de trois types dessins	N=20	N=20 ; Steiner (GC1) N=20 en écoles conventionnelles (GC2)	Dessins libres et à partir d'observation : GE<GC1 et GE=GC2 Dessins de scène : GE<GC1 et GC2	
Rathunde et Csikszentmihalyi (2005) 12 à 14 ans Caractéristiques affectives avec questionnaires auto- rapportés selon le type d'activités	N=135	N=151	Pour les activités académiques GE>GC Pour les activités non académiques GE=GC	

Études Âge des participant-e-s Mesures	Groupe Expérimental Montessori (GE)	Groupes contrôles – GC	Principaux résultats	Remarques
Dhiksha et Shivakumara (2017) 15 ans Intelligence émotionnelle avec questionnaires auto-rapportés	N=549	N=533	GE>GC	
Denervaud, Mumenthaler, Gentaz, et Sander (2020) 5 à 12 ans Reconnaissance d'émotions	N=28	N=29	GE>GC	
Taggart, Heise, and Lillard (2018) 3 à 6 ans Préférence pour les jeux symboliques/jeux réalistes	N=54	N=62	GE>GC	
Lillard (2012) 3 et 6 ans Compétences académiques, sociales et cognitives	N=36; forte fidélité (GE1) N=95; fidélité moyenne (GE2)	N=41	Fonctions exécutives, GE1>GE2 et GC Vocabulaire : GE1>GE2; GE1=GC Maths : GE1>GE2; GE1=GC Compétences sociales : GE1=GE2 et GE1>GC Théorie de l'esprit : GE1=GE2=GC	

Études Âge des participant-e-s Mesures	Groupe Expérimental Montessori (GE)	Groupes contrôles – GC	Principaux résultats	Remarques
Ansari et Winsler (2014) 4-5 ans Compétences variées	N=770	N=12975 (programme « high scope » ; enseignement mi-dirigé, mi-autonome)	GE=GC	
Denervaud, Knebel, Hagmann, et Gentaz (2019) 6 et 10 ans Compétences variées	N=99 (dont 30 de 6 ans et 69 de 10 ans)	N=102 (dont 28 de 6 ans et 74 de 10 ans)	Langage, mathématiques, créativité, mémoire de travail : GE>GC Sélectivité attentionnelle, flexibilité cognitive : GE=GC	Taille d'effet moyen
Dohrmann, Nishida, Gartner, Lipsky, et Grimm (2007) 16-18 ans Tests scolaires	N=201 ayant suivi un cursus Montessori de 3 à 12 ans	N=201 ayant suivi un cursus conventionnel de 3 à 12 ans	Score global : GE=GC Maths/Sciences : GE>GC (d=0.12) Langue/sciences sociales : GE =GC	

d'un choix parental, ce qui dénote une sensibilité familiale à la pédagogie. L'analyse des études révèle que la plupart d'entre elles ne sont pas randomisées en double aveugle mais, même quand c'est le cas, les résultats sont contradictoires chez les enfants de 5 ans pour certaines compétences.

Un autre élément à l'origine de l'hétérogénéité des résultats pourrait être le degré de fidélité dans l'application de la méthode Montessori. Suite à l'observation que, dans la plupart des articles publiés précédemment, la fidélité d'implémentation de la pédagogie Montessori n'était pas respectée ou pas reportée, Lillard (2012) a différencié parmi douze classes Montessori les classes Montessori dites *haute fidélité* (n=36) des classes Montessori dites *supplémentées* (n=41). Ces deux types de classes respectaient les critères fondamentaux de la pédagogie Montessori, tels que le multi-âge, l'individualisation de l'enseignement ou l'absence de récompenses. Néanmoins, les classes Montessori *supplémentées* proposaient en plus du matériel non Montessori (par exemple, travaux manuels, puzzles, legos, cahiers de travail) et l'interruption du temps de travail par des leçons spéciales (par exemple, en langues étrangères, musique), deux à trois fois par semaine. Les classes Montessori *supplémentées* impliquaient également parfois un-e deuxième enseignant-e dans la classe. Ainsi, dans les trois classes dites *haute fidélité*, 95 à 100 % des élèves utilisaient du matériel Montessori, contre 38 à 56 % dans les neuf classes *supplémentées*. En mobilisant les tests utilisés en 2006, les chercheuses observent chez les élèves de 3 à 6 ans des progrès plus importants dans le groupe *haute fidélité* pour les fonctions exécutives, la lecture, le vocabulaire et les mathématiques, mais pas pour les autres tests de compétences sociales et de théorie de l'esprit (dans lequel le matériel Montessori ne serait pas impliqué selon les auteures). En résumé, le critère de sélection de l'école et son degré d'implémentation de la pédagogie apparaissent donc cruciaux lorsque l'on souhaite étudier ses effets sur les enfants. De plus, si les études récentes indiquent le degré d'implémentation de la pédagogie Montessori, aucune ne mesure de la même manière le degré de fidélité des écoles conventionnelles aux programmes officiels et des écoles entre elles.

Ensuite, Courtier (2019) souligne les variations dans le choix des analyses effectuées dans les différentes études : certaines variables sont parfois transformées en scores moyennés en fonction des scores de l'échantillon, certaines mesures sont parfois étudiées séparément et d'autre fois étudiées de façon regroupée. Par exemple, les mesures des «compétences langagières» regroupent des mesures de vocabulaire et de lecture (ANSARI et WINSLER, 2014); ou encore des «compétences

académiques» regroupent à la fois des compétences langagières et mathématiques (LILLARD et al., 2017). Ces variations sont susceptibles de produire des différences dans les résultats statistiques, différences qui ne seraient pas dues aux données elles-mêmes, mais aux transformations réalisées sur ces données avant de les analyser.

Par ailleurs, une dernière limite est le biais de publication de ce type d'étude. Ce biais fait que la majorité des études publiées montrent effectivement un effet et empêche potentiellement la diffusion de résultats non significatifs. Ce biais de publication conduit mécaniquement à la surreprésentation de faux positifs et la surestimation des tailles d'effets dans les méta-analyses (VAN AERT et al., 2019). De plus, ce biais peut expliquer en partie la relative reproductibilité (fiabilité) des résultats. Rappelons qu'en 2015, un groupe de chercheur·se·s a tenté de reproduire une centaine d'études (expérimentales ou corrélationnelles) publiées dans des journaux à comité de lecture de bon niveau : elles et ils ont été en mesure de répéter les résultats originaux de seulement 50 % de ces études (Collaboration, 2015).

Enfin, si on analyse les dernières études publiées très récemment comme celles de Courtier et al. (2019, 2021) et de Denervaud, Mumenthaler, Gentaz, et Sander (2020), on constate que les effets bénéfiques sont observés lorsque les chercheur·se·s testent des élèves scolarisé·e·s volontairement dans des écoles privées et issus de milieux socio-économiques élevés, alors que quasiment aucun effet n'est observé lorsque les élèves sont aléatoirement affecté·e·s dans les classes Montessori et sont issu·e·s d'écoles publiques de quartiers défavorisés. Ces facteurs semblent donc cruciaux à prendre en compte dans la compréhension des résultats antérieurs et la mise en œuvre de prochaines études.

Bibliographie

- ANSARI, A., et WINSLER, A. (2014). Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1066-1079.
- BAGBY, J., BARNARD-BRAK, L., SULAK, T., JONES, N. et WALTER, M. (2012). The effects of environment on children's executive function: A study of three private schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 418-426.

- BARA, F., COLÉ, P. et GENTAZ, E. (2008). Littéracie précoce et apprentissage de la lecture: comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire et des enfants de classes régulières. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34, 27-45.
- BENENSON, J. F., PASCOE, J., et RADMORE, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, 28(3), 168-175.
- BESANÇON, M., et LUBART, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18, 381-389.
- BILLARD, C., et TOUZIN, M. (2012). *Évaluation des fonctions cognitives et des apprentissages de 4 à 11 ans*. Ortho-édition.
- BHATIA, P., DAVIS, A., et SHAMAS-BRANDT, E. (2015). Educational gymnastics: The effectiveness of Montessori practical life activities in developing fine motor skills in kindergartners. *Early Education and Development*, 26, 594-607.
- BROWN, K., et LEWIS, C. (2017). A comparison of reading and math achievement for African American third grade students in Montessori and other magnet schools. *The Journal of Negro Education*, 86, 439-448.
- BYUN, W., BLAIR, S., et PATE, R. (2013). Objectively measured sedentary behavior in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 2.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed., reprint). Psychology Press.
- Collaboration, O.S. (2015). Psychology: Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349, 6251.
- CORSI, P. M. (1972). *Memory and the medial temporal region of the brain*. [Thèse de l'Université McGill University, Montréal].
- COURTIER, P. (2019). *L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle* [Thèse de Doctorat de l'Université de Lyon]. HAL archives ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02454499/document>
- COURTIER, P., GARDES, M.-L., VAN DER HENST, J., NOVECK, I., CROSET, M., EPINAT-DUCLOS, J., LEONE, J. PRADO, J. (2021). Effects of Montessori education on the academic, cognitive, and social development of

- disadvantaged preschoolers: A randomized controlled study in the French Public-School System. *Child Dev.* 2021 May 1. doi: 10.1111/cdev.13575.
- COX, M., et ROWLANDS, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 485-503.
- DENERVAUD, S., et GENTAZ, E. (2015). Les effets de la «Méthode Montessori» sur le développement psychologique des enfants: une synthèse des recherches scientifiques quantitatives. *A.N.A.E.*, 139, 593-598.
- DENERVAUD, S., KNEBEL, J., HAGMANN, P., et GENTAZ, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS One*, 14(11): e0225319.
- DENERVAUD, S., MUMENTHALER, C., GENTAZ, E., et SANDER, D. (2020). Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*, 69.
- DHIKSHA, J., et SHIVAKUMARA, K. (2017). The effect of montessori and traditional methods of education on emotional intelligence of children. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 367-382.
- DOHRMANN, K., NISHIDA, T., GARTNER, A., LIPSKY, D., et GRIMM, K. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 205.
- FOSCHI, R. (2008). Science and culture around the Montessori's first «Children's Houses» in Rome (1907-1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(3), 238-257.
- GENTAZ, E. (2018a). Du labo à l'école: le délicat passage à l'échelle. *La Recherche*, 539, 42-46.
- GENTAZ, E. (2018b). *La main, le toucher et le cerveau (Seconde Édition). Approches multisensorielles et nouvelles technologies.* Dunod.
- GENTAZ, E. (2019). Les pédagogies alternatives ont déjà transformé l'enseignement. *Cerveau & Psycho*, 116, 52-56.
- GENTAZ, E. (2020). Que peuvent nous apprendre les recherches sur l'évolution de la démarche de la médecine fondée sur des preuves (Evidence-Based Medicine – EBM)? *A.N.A.E.*, 165, 125-127.
- GENTAZ, E., et DESSUS, P. (2004). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation.* Dunod.
- GENTAZ, E., SPRENGER-CHAROLLES, L., COLÉ, P., THEUREL, A., GURGAND, M., HURON, C., ROCHER, T., et LE CAM, M. (2013). Évaluation quantitative d'un entraînement à la lecture à grande échelle

- pour des enfants de CP scolarisés en réseaux d'éducation prioritaire : apports et limites. *A.N.A.E.*, 123, 172-181.
- HATTIE, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- HATWELL, Y., et GENTAZ, E. (2011). Histoire des études psychologiques sur le toucher en France. *L'Année Psychologique*, 111, 701-721.
- HAYNES, R., STRAUS, S., GLASZIOU, P., et RICHARDSON, W. (2007). *Médecine fondée sur les faits. Evidence-based medicine*. Elsevier.
- KHOMSI, A. (2001). *Évaluation du langage oral*. Paris : ECPA.
- KIRKHAM, J., et KIDD, E. (2017). The Effect of Steiner, Montessori, and national curriculum education upon children's pretence and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51, 20-34.
- LILLARD, A. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.
- LILLARD, A. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (New Edition, Third Edition). Oxford University Press.
- LILLARD, A., et ELSE-QUEST, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894.
- LILLARD, A., HEISE, M., RICHEY, E., TONG, X., HART, A., et BRAY, P. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes : A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8.
- LINDENFORS, P. (2007). Studying Students in Montessori Schools. *Science (Letters to the Editor)*, 315, 596-598.
- LOPATA, D., et PASNAK, R. (1976). Accelerated conservation acquisition and IQ gains by blind children. *Genetic Psychological Monographs*, 93, 3-25.
- MACKINNON, P. (2007). Studying students in Montessori schools. *Science (Letters to the Editor)*, 315, 596-598.
- MALLET, J., et SCHROEDER, J. (2015). Achievement outcomes: A comparison of montessori and non-Montessori public elementary school students. *Journal of Elementary Education*, 25, 39-53.
- MANNER, J. (2007). Montessori vs. Traditional Education in the Public Sector: Seeking Appropriate Comparisons of Academic Achievement. *Forum on Public Policy Online*, 2. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-191817971/montessori-vs-traditional-education-in-the-public>

- MARSHALL, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *Npj Science of Learning*, 2(11). <https://www.nature.com/articles/s41539-017-0012-7>
- MIX, K., SMITH, L., STOCKTON, J., CHENG, Y.-L., et BARTERIAN, J. (2017). Grounding the symbols for place value: Evidence from training and long-term exposure to base-10 models. *Journal of Cognition and Development*, 18, 129-151.
- MONTESSORI, M. (1915). *The Montessori Method*. Heinemann.
- MONTESSORI, M. (1926/1958). *Pédagogie scientifique*. Desclée de Brower.
- PONITZ, C. C., MCCLELLAND, M. M., MATTHEWS, J. S., et MORRISON, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- RATHUNDE, K., et CSIKSZENTMIHALYI, M. (2005). The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. *The Elementary School Journal*, 106, 59-67.
- RUBIN, K.R. (1988). *The social problem-solving test-revised*. Unpublished manuscript, University of Waterloo.
- STILLER, A. J., GOODMAN, N. D., et FRANK, M. C. (2015). Ad-hoc implicature in preschool children. *Language Learning and Development*, 11(2), 176-190.
- TAGGART, J., HEISE, M., et LILLARD, A. (2018). The real thing: Preschoolers prefer actual activities to pretend ones. *Developmental Science*. 21(3).
- VALESKI, T. N., et STIPEK, D.J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- VAN AERT, R., WICHERTS, J., et VAN ASSEN, M. (2019). Publication bias examined in meta-analyses from psychology and medicine: A meta-meta-analysis. *PLoS One*, 14(4), e0215052.
- WELLMAN, H. M., et LIU, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- WOODCOCK, R. W., MATHER, N., MCGREW, K. S., et WENDLING, B.J. (2001). *Woodcock- Johnson III tests of cognitive abilities*.

Chapitre 12

Quelle liberté de l'enfant dans les classes Montessori ? Sociologie de la socialisation montessorienne en écoles privées

Ghislain Leroy, Université Rennes 2,

Émilie Dubois, Université de Rouen,

Héloïse Durler, Haute École Pédagogique
du Canton de Vaud

Résumé

Les écoles privées Montessori connaissent un succès croissant. Ses acteurs soulignent que l'enfant pourrait y réaliser les activités de son choix, voire qu'il ou elle y serait « libre ». À l'appui d'observations, nous avançons au contraire que des règles et interdits cadrent la situation, visant notamment à la formation d'un-e enfant « au travail ». La socialisation montessorienne n'en est pas moins singulière, privilégiant par exemple l'invitation, voire l'attente de la conformation, aux ordres ou injonctions. C'est que l'on cherche à ce que l'enfant s'engage de son propre chef dans les activités d'apprentissage attendues, et éprouve à leur endroit un intérêt personnel et véritable. Ces résultats donnent à penser sur les qualités enfantines et la relation éducative actuellement valorisées au sein des catégories sociales moyennes et supérieures.

Abstract

Montessori private schools are enjoying increasing success. Its actors stress that the child can choose the activities that he or she carries out and the resultant «freedom». On the basis of observations, we argue on the contrary that rules and prohibitions frame the situation, aimed in particular at the training of a «working» child. Montessori socialization is no less singular, favoring for example the invitation, or even the expectation of conformation, to orders or injunctions. The aim is to get the child to engage in the expected learning activities on his or her own, and to have a genuine and personal interest in them. These results suggest the child-like qualities and the educational relationship currently valued within the middle and upper social categories.

Introduction

Au début du xx^e siècle, les praticien-ne-s et théoricien-ne-s de l'Éducation nouvelle se sont rassemblé-e-s dans un discours de rejet de l'éducation dite «traditionnelle» (ALIX, 2017). Ils et elles lui reprochaient en particulier son caractère autoritaire. Depuis, l'éducation «alternative» se définit volontiers comme moins directive sinon même non directive (NEILL, 1970). Très souvent, hier comme aujourd'hui, sont ainsi tenus des discours qui associent les pédagogies alternatives à la «liberté» de l'enfant. Si cette notion vise peut-être à traduire des caractéristiques pédagogiques propres à certaines de ces pratiques dites «alternatives», nous souhaitons la passer au crible de l'analyse sociologique et en particulier de la sociologie de la socialisation (DARMON, 2016/2006). Nous partons de l'idée que toute situation éducative est porteuse de normes envers l'enfant et vise à le transformer, dans un sens ou dans un autre. Cette acculturation de l'enfant à tel ou tel type d'attitudes ou de comportements, si elle est particulièrement visible au sein des situations pédagogiques les plus directement coercitives, n'en est pas moins également présente au sein des pédagogies dites «alternatives». Elles sont elles aussi régies par des normes, des représentations de ce que l'enfant doit être ou non et auxquelles on cherche à l'acculturer selon certaines modalités. Par exemple, valoriser les situations de non-directivité et les proposer aux enfants ne nous paraît pas moins socialisateur que de leur imposer d'adopter telle ou telle attitude de manière coercitive. Les finalités et les moyens sont peut-être différents,

mais ils concourent aussi à la formation d'un certain être, une certaine transformation précise (et relative) de l'enfant.

Les écoles privées Montessori connaissent un succès croissant dans le monde et en France en particulier (VIAUD, 2017a; 2017b). Conformément à ce qui a été dit précédemment, ses acteurs en réfèrent volontiers à la « liberté » de l'enfant. Sur le site de l'École Montessori de Paris, labellisée AMI (Association Montessori Internationale), on lit par exemple: « *Ce que Maria Montessori revendique pour l'enfant, dès sa naissance, est une éducation à la liberté* ». Nous savons que les écoles privées alternatives sont majoritairement fréquentées par des enfants de catégories moyennes et supérieures (VIAUD, 2005). L'étude des pratiques pédagogiques qui sont à l'œuvre dans les écoles privées Montessori nous paraît ainsi être une entrée pour penser la socialisation enfantine et les valeurs éducatives qui règnent au sein de ces catégories sociales. Quelles finalités éducatives sont poursuivies ? Quel enfant cherche-t-on à faire advenir ? S'agit-il d'un enfant « libre » ? Dans ce cas : de quel type de « liberté » s'agit-il ? Comment cherche-t-on à la faire advenir et quelles en sont les limites ?

Lors de l'année scolaire 2019-2020, nous avons réalisé douze jours d'observation critériée (voir ci-après) dans trois écoles privées Montessori accueillant des enfants de 3 à 6 ans, l'une située dans le nord de la France, les deux autres en Suisse romande. Plus d'une quinzaine de journées d'observations avaient été menées les années précédentes, assurant une bonne connaissance de ces milieux, préalable à la présente observation critériée. Ces trois écoles ont des caractéristiques proches : elles sont situées à proximité de villes moyennes et accueillent des enfants issus des catégories moyennes et supérieures.

Les frais de scolarité par mois se situent autour de 400 euros en France et 900 euros en Suisse¹. Y exercent des éducatrices et éducateurs que l'on peut considérer comme « expert·e·s » des pratiques Montessori (au bénéfice d'une formation de l'AMI); lesquelles sont de ce fait moins hybrides que chez certains enseignant·e·s « montessorien·ne·s » de l'école publique (LEROY & LESCOUARCH, 2019). Une attention particulière a été portée aux règles à l'œuvre dans ces classes, qu'elles soient tacites ou explicites, ainsi qu'aux interdits. Nous avons notifié les ordres, injonctions et invitations adultes à l'égard des enfants. Nous avons cherché à cerner quels comportements enfantins étaient valorisés ou à l'inverse dévalorisés.

¹ Pour la Suisse, les tarifs sont plus élevés, mais il faut ramener cela au coût de la vie et aux salaires globalement plus élevés également.

Nous avons aussi observé tout particulièrement deux enfants par journée d'observation et noté scrupuleusement leurs actions (type et nombre d'activités réalisées, de quelle manière, recours ou non à l'adulte, rapport aux autres enfants, etc.)².

1. Finalités et directivité de la situation montessorienne

1.1 Les qualités attendues de l'enfant

Un-e observateur-trice extérieur-e d'une classe Montessori peut avoir l'impression que peu de règles la régissent et que chaque enfant y «fait ce qu'il ou elle veut». Il n'en est rien. Dans le contexte scolaire Montessori, il est attendu de l'enfant qu'il ou elle soit «au travail», à travers des activités reposant sur l'utilisation d'un matériel spécifique. La saisie et l'usage de ce dernier répondent à toute une série de règles. 1) L'enfant ne peut pas prendre n'importe quel objet. Il ou elle ne peut prendre qu'un objet lié à une activité lui ayant été présentée et qu'il ou elle doit reproduire seul-e, comme l'adulte lui a appris. L'activité est choisie par l'enfant, mais au sein d'une série d'activités définie par l'adulte. 2) Il ou elle doit réaliser l'activité comme il ou elle l'a appris avec l'adulte lors d'une démonstration réalisée par ce dernier ou cette dernière (voir ci-dessous, 2.1). Ces activités ont des finalités d'apprentissage précises, identifiées par l'adulte, et leur réalisation requiert concentration, attention et persévérance. Tout autre usage du matériel est disqualifié (détournement par exemple). 3) L'enfant doit enfin ranger l'activité là où elle se trouvait, souvent selon un ordre précis. Des règles de comportement nombreuses (calme, chuchotement, respect du «travail» de l'autre) régissent aussi la situation. Un exemple parmi d'autres : cette importance donnée de la concentration et au travail aboutit souvent à disqualifier les rapports à autrui pour éviter toute déconcentration.

«8 h 36 : Un garçon, Solal³, regarde de manière insistante ce que fait une fille, May, assise en face de lui. Elle est en train de tracer des "c". Lui-même n'a pas touché au puzzle qu'il a pris. Il se lève pour mieux voir ce qu'elle fait. May réagit et dit (cachant son travail avec son bras) : "Tu

² L'ensemble du travail ici restitué a été réalisé dans le cadre d'une enquête collective nommée «Enfances montessoriennes» (Université Rennes 2, Laboratoire CREAD), coordonnée par Ghislain Leroy et à laquelle participent Émilie Dubois, Héloïse Durler et Julie Pinsolle.

³ Tous les prénoms ont été modifiés pour respecter l'anonymat.

n'as pas le droit de regarder, c'est juste mon travail". Lucien, assis à côté d'eux, et May commencent à discuter. Valérie, l'éducatrice, dit : "C'est pas possible, chacun fait son travail. Il faut que tu parles plus doucement. On essaie d'être le plus tranquille possible aujourd'hui" ». (École Montessori suisse n° 1, 6 mars 2020)

Nous avons nous-mêmes vécu des situations proches en tant qu'observateurs et observatrices, les adultes nous incitant à ne pas parler aux enfants. Dans d'autres organisations éducatives, ces contacts entre camarades ou avec les adultes auraient pu être valorisés, c'est le cas par exemple des pédagogies coopératives.

Ainsi, il nous semble que les règles de la classe montessorienne visent à la formation d'un individu dont les caractéristiques sont : l'application, la patience, la concentration et la persévérance dans la réalisation solitaire des activités intellectuelles. Si les enseignant-e-s Montessori disent s'adapter à « l'individualité » de chaque enfant, dans une approche très « personnalisée », attentive aux « besoins » de chacun (on peut supposer que ce sont des attentes des parents qui choisissent une scolarité Montessori), l'observation des pratiques dans les classes montre qu'on y vise avant tout la « fabrication » d'un type d'enfant bien spécifique. Ces visées socialisatrices sont bien particulières et relatives (d'autres auraient pu être poursuivies).

1.2 Directivité, règles et interdits

Les actrices et acteurs des pédagogies Montessori en réfèrent volontiers à l'idée selon laquelle ils et elles ne transformeraient pas l'enfant, mais le respecteraient tel qu'il ou telle qu'elle est. Maria Montessori ne disait d'ailleurs pas autre chose : « lorsque nous essayons de modeler l'enfant de façon directive, nous l'entravons au lieu de l'aider » (MONTESSORI, 2019, p. 23). Nos observations nous ont amené-e-s à nuancer cette vision des choses. En effet, pour que les visées éducatives évoquées ci-avant s'accomplissent, les adultes ont régulièrement un comportement indubitablement directif envers les enfants, pour que les règles soient intériorisées. C'est une vigilance du quotidien des éducatrices⁴. Ces règles sont indissociables d'interdits.

⁴ Dans les classes Montessori observées, il n'y a pas eu d'hommes.

«Valentine demande à Sophie, l'apprentie, en lui montrant le plateau qu'elle porte: "Sophie, je peux faire ça?". Sophie lui répond: "Oui, si on t'a montré". Valentine lui affirme que c'est le cas et se dirige de l'autre côté de la pièce avec son plateau. Sandra, l'éducatrice, la voit s'installer avec son plateau et lui dit qu'elle ne lui a pas montré ce travail et que par conséquent elle ne peut pas le faire.» (École Montessori suisse n° 2, 18 novembre 2019)

Nombreuses sont les injonctions au «travail» et à la réalisation de tâches précises :

«Valérie: "May, j'aimerais te voir avec quelque chose."» (École Montessori suisse n° 1, 2 mars 2020)

«Valérie dit à Irène qui ne fait rien et qui erre dans le couloir: "Irène, tu trouves une activité, s'il te plaît".» (École Montessori suisse n° 1, 25 novembre 2019)

Le bon usage du matériel fait aussi l'objet d'une attention constante des éducatrices, qui cherchent à éviter toute utilisation incorrecte, par des rappels, des accompagnements, des indications.

«Sandra dit aux garçons qui utilisaient la tour rose et l'escalier marron: "C'est pas comme ça qu'on l'utilise."» (École Montessori suisse n° 2, 18 novembre 2019)

L'ensemble des règles de la classe sont parfois rappelées par les enfants mêmes, entre elles et eux, endossant alors le rôle d'agent-e de socialisation :

«Un garçon, Roman, dit à une fille, May, qui tourne autour de la table: "Après, je te rappelle qu'on est là pour travailler, et pas pour faire la maline, May".» (École Montessori suisse n° 1, 2 mars 2020)

1.3 L'exemple de la discipline des corps

Au-delà des incitations fréquentes à se mettre au travail, les éducatrices insistent aussi sur les postures corporelles, les déplacements et l'occupation de l'espace par les enfants. Cette «gestion des corps» s'articule à la conception valorisée du travail, comme une affaire sérieuse, demandant calme et concentration. Des rappels à l'ordre concernant ces dimensions

sont ainsi relativement fréquents (bien se tenir, maintenir la tête droite, marcher plutôt que courir, etc.). Le déplacement corporel, le mouvement, semble souvent conçu comme contenant « en germe » un risque de « dispersion » vis-à-vis du travail dont il convient de se prémunir.

« Sandra fait une présentation à Lila. Il s'agit d'une activité de mathématiques, au moyen de la "table de Séguin". Une fois la présentation réalisée, Sandra dit à la jeune fille : "Je te laisse faire et puis je reviens". Après être passée vers d'autres enfants, Sandra revient vers Lila et, alors qu'elle s'était un peu éloignée du tapis sur lequel se trouvait la table de Séguin, lui dit, "Lila, ton travail, il est là". » (École Montessori suisse n° 2, 18 novembre 2019)

Les règles régissant le corps (maîtrise de ses gestes, calme, tempérance, etc.) s'appliquent également aux déplacements du mobilier ou des objets, comme en témoignent de nombreuses remarques entendues au sujet des chaises (« Valérie : "Et on soulève son siège..." », École Montessori suisse n° 1, 11 novembre 2019), qui doivent être systématiquement poussées, sans bruit, contre la table, lorsqu'un-e enfant se lève.

Ces règles ne font pas l'objet de discussions et de négociations entre les éducatrices et les enfants, de même qu'elles ne sont pas affichées sur les murs de la classe comme nous l'avons observé sur d'autres terrains d'enquête (DURLER, 2015). Ce fait est marquant, car il s'écarte des conditions énoncées par Lahire (2005, p. 331), lorsqu'il reconstruit « la figure idéal-typique de la pédagogie de l'autonomie ». La première est la transparence : « il faut que tout – de l'emploi du temps aux compétences visées en passant par les critères de jugement scolaire – soit dit à l'élève, explicité à son attention ». La deuxième est l'objectivation : « il s'agit de s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations ou de règles, écrits ou imprimés (manuels, fichiers, tableau noir, dictionnaire, documents divers) ». La troisième est la publicisation : « il faut que les élèves puissent se référer à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice) ». Dans le contexte montessorien, ces trois conditions de transparence, d'objectivation et de publicisation ne semblent pas réunies, alors qu'elles sont particulièrement présentes dans les contextes scolaires qui mettent l'accent sur l'autonomie de l'élève, y compris dans les premières années de scolarité. Au contraire, il y a rappel, doux mais constant, de règles non écrites, interventions en cas de transgressions et confirmations lorsque les pratiques des enfants s'inscrivent dans la visée poursuivie.

2. La valorisation de l'autodétermination plutôt que de la contrainte externe

La classe Montessori vise donc à faire advenir certains comportements enfantins et en disqualifie d'autres. Une réelle directivité est à l'œuvre, émanant des règles définies, inculquées peu à peu, mais aussi des interventions adultes, ainsi que de celles des pair·e·s. Pour autant, nous avons aussi constaté que, par ses finalités mêmes, l'entreprise éducatrice montessorienne entretient un rapport ambigu avec l'exécution et la contrainte externe, lui préférant l'adhésion intime.

2.1 Autonomie plutôt qu'exécution

Dans la partie précédente, nous avons montré l'existence de règles et de rappels à l'ordre (injonctions directes) au sein des classes Montessori. Pour autant, il faut aussi noter que l'idéal montessorien est celui d'un·e enfant jouant seul·e le rôle attendu. Les présentations d'activité ont ici un rôle capital. À un premier niveau, elles sont certes imposées à l'enfant ; sur ce plan, elles relèvent d'un ordre émanant de l'adulte, reposant sur une attente d'exécution directe. Mais l'essentiel n'est pas là : elles visent avant tout à cadrer la situation à venir, lorsque l'adulte ne sera pas là ou plutôt sera occupé·e à autre chose. Les présentations sont des moments lors desquels l'enseignant·e montre à l'enfant comment réaliser (plus tard) l'activité. Pour cela, il ou elle la décompose, la « stylise » (BRUNER, 1983) en plusieurs moments, devant être réalisés les uns après les autres. L'ensemble de la démonstration s'accompagne d'une forte verbalisation qui joue aussi un rôle d'explicitation et de cadrage, redoublant pour ainsi dire la démonstration manuelle. Lors de ces moments d'apprentissage, l'adulte use volontairement de gestes lents et exagérés, en employant les mots justes, dans une démarche très didactisée et normée (la leçon en trois temps de Montessori), le dialogue étant aussi contrôlé par l'adulte. Ces moments individualisés sont extrêmement directifs. L'ensemble de ces pratiques a un but : montrer à l'enfant comment l'activité doit être réalisée (et rejeter du même coup les autres usages possibles de l'objet) afin que, plus tard, l'enfant la réalise de la même manière, même si l'adulte est absent·e, ce qui sera le cas. La présentation d'activité est un élément clé de la recherche d'autonomie enfantine : elle a pour toile de fond la valorisation de l'autodétermination plutôt que de l'exécution. Il s'agit donc

moins de former un-e enfant *exécutant-e*, prompt-e à obéir immédiatement à de multiples ordres adultes, qu'un-e enfant *autonome*, ayant intériorisé les règles attendues et les réalisant seul-e, sans rappel adulte.

Allons plus loin encore. Le refus montessorien de l'exécution directe aboutit au fait que, poussé à l'extrême, l'idéal montessorien n'est pas exactement l'enfant qui exécute *après* ce que l'adulte a énoncé *avant*, en « bon élève », mais que la présentation adulte ait trouvé en lui ou elle un écho profond, au point qu'il ou elle réalise ensuite l'activité avec un intérêt sincère, personnel et véritable, comme si tout venait de lui ou elle uniquement. Montessori évoque d'ailleurs elle-même l'idée selon laquelle la concentration de l'enfant sur son activité permettrait « naturellement » d'obtenir des comportements disciplinés :

« [L'enfant] *développe la persévérance grâce à l'accomplissement de son travail, ainsi que la capacité à ne pas abandonner sa tâche, il apprend à obéir de façon parfaitement naturelle, sans la moindre pression, parce que lui-même souhaite faire ce qui est bon* [nous soulignons] *et utiliser le matériel de manière appropriée.* » (MONTESSORI, 2019, p. 33)

C'est à partir de ce raisonnement que nous expliquons le fait qu'il y ait souvent davantage *invitations, suggestions*, de l'adulte (usage notamment du questionnement) plutôt qu'*injonctions* à faire. Une fois l'histoire terminée, Sandra, l'éducatrice, dit aux enfants assis-e-s autour de l'ellipse :

« *Je vous propose* [nous soulignons] *de réfléchir à quel travail vous avez envie* [nous soulignons] *de faire et de lever la main quand vous avez trouvé.* » (École Montessori suisse n° 2, 18 novembre 2019).

Ces éléments expliquent aussi pourquoi la recherche d'*accord* de l'enfant est si récurrente :

« *Valérie*: “*Adèle, on fait quelques nouvelles lettres ? Tu es d'accord ?*” [nous soulignons] » (École Montessori suisse n° 1, 11 novembre 2019)

D'autres scènes témoignent de l'exercice périlleux de négociation auquel se livrent parfois les éducatrices, lorsqu'elles tentent d'amener un-e enfant à faire de son propre chef ce qu'il ou elle ne souhaite pas faire initialement.

« *Deux filles, Charlotte et Marie, souhaitent s'installer sur deux chaises pour réaliser une activité (coloriage de drapeaux). Or un garçon occupe l'une des deux chaises convoitées, râpant du savon. Sandra, l'éducatrice,*

commence par lui demander de s'asseoir sur la chaise d'à côté, "s'il est d'accord", en lui expliquant que les deux filles allaient avoir besoin de place. Il dit qu'il est d'accord, mais ne bouge pas. Sandra s'éloigne. Les deux filles commencent à lui demander de se déplacer. Charlotte: "S'il te plaît, va à une autre table. Je vais me fâcher". Marie: "je te mets une punition, tu donnes ta place". Sandra revient vers le garçon et lui demande une nouvelle fois s'il est d'accord de changer de place. Il dit que non et ajoute: "en plus, c'était moi qui étais en premier". Sandra lui demande une nouvelle fois: "tu veux bien te mettre ici, c'est plus simple, ça ne te dérange pas?". Il refuse de bouger. Sandra lui propose alors une alternative: "Tu préfères être à la table là (montrant la table à proximité) ou là-bas (montrant la table de l'autre côté de la classe)?" Le garçon se déplace. Sandra lui dit: "Merci beaucoup"». (École Montessori suisse n° 2, 18 novembre 2019)

2.2 La possibilité d'une mise en suspens de la directivité adulte

La valorisation d'un-e enfant authentiquement intéressé-e par les activités montessoriennes aboutit à privilégier des modalités adultes incitatives plutôt qu'injonctives, nous l'avons vu. À ce titre, et en conséquence de ces principes, nous avons aussi constaté l'existence de moments lors desquels ces valeurs aboutissent à respecter les inclinations enfantines (choix, envies). Il s'agit de moments lors desquels l'adulte accepte par exemple que l'enfant ne fasse pas grand-chose, ou remette à plus tard la réalisation de ses activités.

«15 h. À tour de rôle, Irène et une autre fille disent à Valérie qu'elles ne veulent pas travailler. Valérie leur donne à chacune la même réponse: "Alors ne travaille pas, on n'est pas obligé de travailler"». (École Montessori suisse n° 1, 11 novembre 2019)

Les injonctions au travail sont alors mises en suspens. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'attendre que «cela vienne de l'enfant» suppose aussi nécessairement des moments où l'on attende cette venue, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas immédiate (sinon il s'agit d'exécution, de conformation immédiate aux ordres adultes). L'acceptation de ce type de moment, qui ne serait pas possible dans un contexte scolaire valorisant l'exécution, nous paraît

au contraire indispensable lorsque l'on cherche à ce que l'enfant adopte « de lui-même », sincèrement, certains comportements. Cette acceptation de la « perte de temps » s'explique aussi par les représentations montessoriennes selon lesquelles les enfants connaîtraient des périodes sensibles, lors desquelles ils ou elles seraient particulièrement attiré-e-s par certains apprentissages et des périodes d'activités intellectuelles moins intenses.

Notons pour terminer que, pour autant, il n'est pas autorisé que cette attente dure trop longtemps (la phrase de la citation précédente – « *on n'est pas obligé de travailler* » – n'est donc pas un exact reflet de la réalité) :

« “Madame Suzanne”, éducatrice Montessori et directrice de l'école, me dit que comme il fait beau et que les enfants jouent bien, elle les laisse un petit peu plus longtemps dehors. Elle m'explique que les écoles privées ne sont pas soumises aux mêmes contraintes horaires que les écoles publiques. Après quelques minutes supplémentaires, vers 13 h 35, alors que la pause est prévue jusqu'à 13 h 30, elle tape dans ses mains. Les enfants se rassemblent alors le long d'un muret sur lequel ils s'asseyent. L'éducatrice leur demande : “Qui veut ranger les tricycles ?”. Des enfants lèvent la main, elle en nomme deux, qui se lèvent ranger les tricycles. Et ça se poursuit : “qui veut ranger les ballons ? qui veut ranger les voitures et le tapis ? qui veut ranger le toboggan ? qui veut ranger la boîte ?”. Au terme de ce moment de rangement, qui prend un bon quart d'heure, il reste encore des affaires (des gants, des bonnets). L'éducatrice s'en énerve, dit aux enfants qu'ils ont pris trop de temps [nous soulignons] pour ranger le matériel et qu'ils ont oublié des affaires. » (École Montessori suisse n° 2, 18 novembre 2019)

On observe ici des tensions entre l'idéal montessorien du temps « long » (adaptation aux rythmes individuels des enfants, en fonction des besoins, des envies, dans le respect des « périodes sensibles ») et un usage du temps beaucoup plus réglé (ici, par l'emploi du temps).

3. De l'autonomie espérée à l'« autonomie » réelle

Nous souhaitons maintenant montrer qu'il existe des hiatus entre l'enfant montessorien « idéal » et certain-e-s enfants que nous avons observé-e-s, ce qui est une autre manière d'objectiver les attentes montessoriennes.

3.1 Les enfants ne sont pas tou-te-s des « apprenant-e-s » autonomes

La méthodologie employée, à savoir la centration sur deux enfants par journée d'observation, a permis de révéler avec précision quelles étaient les activités effectives des enfants. Notre première surprise fut celle du nombre d'activités réalisées. En effet, si d'un point de vue global, dans une classe Montessori, c'est l'impression de « ruche » qui domine (comme si les enfants étaient tou-te-s en activité, passant presque continuellement d'un travail à un autre), l'observation plus fine met en évidence un nombre assez restreint d'activités par enfant, du moins pour certain-e-s d'entre eux. Sur les longues demi-journées d'école (il n'y a pas de récréation), les longs moments d'inactivité ne sont pas rares chez certain-e-s enfants. À plusieurs reprises, on observe que des enfants ne font rien, qu'ils ou elles ne sont ni au travail sur une table individuelle, ni sur un tapis, ni en train de choisir une nouvelle activité. Il n'est alors pas rare que ces situations durent longtemps. Des enfants marchent aussi dans l'ambiance, sans véritable but, comme Camille (école Montessori du nord de la France, le 13 décembre 2019), 5 ans, qui tourne en rond, faisant le tour de la pièce, caressant de sa main le matériel sur les étagères. Ou encore Alma, qui durant deux demi-journées d'observation, n'a réalisé aucune réelle activité en autonomie (école Montessori du nord de la France, le 29 novembre 2019 et le 13 janvier 2020).

Le fait que nombre d'enfants fassent finalement assez peu d'activités peut s'interpréter à partir des représentations montessoriennes évoquées précédemment selon lesquelles une certaine « perte de temps » est légitime (on attend la venue d'un investissement « authentique » dans l'activité ; on laisse le temps à l'enfant de mûrir son choix de travail). Mais plus prosaïquement, on peut aussi y voir un écart avéré entre les objectifs socialisateurs montessoriens et l'activité réelle de certain-es enfants, bien moindre. Loin de tou-te-s jouer le rôle attendu, les enfants manifesteraient des investissements hétérogènes face aux tâches attendues. Nous avons vu des enfants interrompre leur activité principale pour faire des pauses, aller voir des ami-e-s dans la classe, se divertir, etc. Certain-e-s semblent aussi en capacité de faire semblant de jouer le rôle attendu, tout en se ménageant des espaces personnels où ils ou elles s'adonnent à des activités « interdites » (détournement du matériel pour jouer, sans se faire remarquer par les adultes). Dans un registre proche, d'autres enfants semblent choisir d'utiliser du matériel qu'ils ou elles maîtrisent déjà, pour ne pas être mis-e-s

en difficulté et montrer aux adultes qu'ils ou elles travaillent seul-e-s et «répondent à la commande», en faisant juste ce qu'il faut. S'agit-il d'un moment de latence avant une prochaine période sensible ou d'un-e enfant qui sait jouer avec le cadre pour donner à voir à l'adulte ce qui est attendu, tout en se «ménageant» ?

Enfin, l'observation directe a aussi montré quelques enfants mal à l'aise face à la (relative) «liberté» qui leur était laissée dans le choix de l'activité. Par exemple, Camille interpelle vigoureusement son éducatrice en disant «*je ne sais pas quoi faire*» et malgré les propositions, il ne s'engage pas sur un nouveau travail (école Montessori du nord de la France, le 11 février 2020). La part de non-directivité de la pédagogie Montessori semble ne pas satisfaire certains élèves, peut-être celles et ceux qui sont les moins habitué-e-s à être dans de telles situations où ils ou elles ont le choix, peut-être celles et ceux qui ont évolué dans des contextes socialisateurs où l'adulte était plus directif-ve et injonctif-ve.

3.2 Plaisirs valorisés et dévalorisés

L'importance des objectifs d'apprentissage propre à la classe montessorienne peut aller de pair avec une certaine dévalorisation des plaisirs les plus immédiats de certains enfants, notamment relatifs à la gourmandise par exemple. Nous avons assisté à la réalisation d'un gâteau d'anniversaire (école Montessori du nord de la France, le 5 novembre 2019). L'enfant (3 ans) était particulièrement content de pouvoir faire lui-même ce gâteau et le déguster ensuite avec ses camarades. L'activité a eu lieu sous la supervision d'une adulte attentive à fortement didactiser cette dernière, demandant par de multiples questions à l'enfant de nommer les ustensiles qu'il voyait et de décrire ensuite les ingrédients humides et secs, avant de pouvoir effectivement commencer la préparation du gâteau. L'enfant était manifestement gêné par les questions et freiné dans son envie de commencer à manipuler les ingrédients et d'y goûter. Il finit d'ailleurs par se désintéresser de l'activité. L'enfant se contrôlera puisqu'il n'entrera pas en conflit avec son éducatrice, malgré sa déception. L'adulte semble avoir remarqué la frustration de l'enfant, mais a ici privilégié les apprentissages qu'elle comptait développer.

Pour autant, dans ces classes, tout plaisir n'est pas discrédité. Si, dans l'exemple ci-avant, le plaisir oral «immédiat» de cet enfant est disqualifié,

c'est parce que les éducatrices souhaitent que l'enfant prenne plutôt du plaisir à apprendre. Nous l'avons dit, le montessorisme défend la figure d'un-e enfant qui apprend seul-e, poussé-e par ses propres intérêts et sa satisfaction propre (il ou elle n'est pas exécutant-e). Ce principe est indissociable d'une mise en ordre, voire d'un réagencement, des plaisirs. Nous avons d'ailleurs assisté à des discussions pédagogiques lors desquelles certains enseignant-e-s se refusaient à toute gratification, partant de l'idée qu'il y aurait alors introduction d'une forme d'hétéronomie pernicieuse, et en désaccord avec les valeurs de la méthode. Pourtant, il est des enfants qui ne possèdent pas cette autonomie affective et cette inclination au plaisir personnel des apprentissages. Ils et elles sollicitent très largement l'adulte, recherchant une certaine valorisation ou simplement des regards. Ce sont souvent ces mêmes enfants qui apprécient la relation privilégiée qu'ils et elles entretiennent avec l'adulte dans les moments de « démonstration ». Ils et elles semblent se sentir seul-e-s lors des autres moments de vie pédagogique, quand la proximité est bien moins forte et qu'ils et elles sont « en tête à tête » avec le matériel. Des enfants s'écartent parfois de ces normes émotionnelles, en particulier Alma, 5 ans (école Montessori du nord de la France, le 29 novembre 2019) qui ne réalisera devant nous aucune activité seule, préférant systématiquement la compagnie de ses copines et ne choisissant en outre que du matériel permettant le travail collectif. Cette enfant cherche la relation à autrui, montre à l'adulte qu'elle peut aider l'autre, et va même jusqu'à intégrer clandestinement des groupes déjà au travail.

3.3 Quel type d'« écoute » des émotions enfantines ?

Dans ce contexte de valorisation du travail, il est parfois défendu que l'enfant apprenne à mettre sa fatigue de côté si l'heure (emploi du temps) n'est plus au repos :

« Irène dit à Valérie qu'elle est fatiguée et qu'elle voudrait aller dormir : "Après, c'est l'heure de s'asseoir autour de la ligne, c'est plus l'heure de faire dodo, il fallait ranger plus vite ses affaires" ». (École Montessori suisse n° 1, 25 novembre 2019)

On voit ici encore que le « respect » des « besoins » de l'enfant, largement présent dans les discours des éducatrices ou émanant des structures, et

dont on peut supposer qu'il est fortement attendu des parents, se heurte dans la réalité aux normes montessoriennes et aux réalités des journées scolaires, rythmées par des impératifs organisationnels et des emplois du temps structurés. Certaines scènes observées indiquent que les enfants sont implicitement amené-e-s à passer par-dessus certaines de leurs émotions, même intenses, pour poursuivre le travail engagé.

« Une fille, Amélia, est en pleurs. Elle est assise par terre, devant un tapis sur lequel se trouvent des chiffres inscrits sur des étiquettes. L'éducatrice, Valérie, se tient à côté d'elle, assise au sol également, et ne réagit pas à ses pleurs. Elle lui demande, d'une voix calme : "Dis-moi, il y a quoi après 3, Amélia ?" ». (École Montessori suisse n° 1, 2 mars 2020)

D'ailleurs, dans un contexte où les adultes ont beaucoup à faire pour le développement des apprentissages, ils et elles n'ont pas toujours de temps ni d'attention vis-à-vis des paroles « spontanées » de certains enfants, comme Leroy (2020) l'avait noté au sein de l'école maternelle française. Une forme de distanciation affective est alors à l'œuvre, qui distingue ici la pédagogie Montessori de la pédagogie de Reggio Emilia à laquelle elle est parfois comparée (DUBOIS, 2015). Si certain-e-s enfants adoptent ces normes, d'autres tentent malgré tout d'établir un canal relationnel « affectif » avec l'adulte, qui ne l'accueille pas toujours favorablement, ayant souvent d'autres priorités, ou alors recadre la relation dans le sens voulu. On voit dans l'extrait ci-dessous comment l'éducatrice « résout » une telle situation de conflit, pour laquelle on l'a sollicitée, non sans expliquer au passage quelles sont les émotions « justes » (vouloir faire tout seul-e et être frustré-e si on nous en empêche), les attitudes qu'il faut adopter et le type de maîtrise de ses émotions qui est à privilégier (posture d'écoute, d'attention portée à l'autre dans son « besoin » de faire tout-e seul-e) :

« J'assiste à un conflit entre deux filles, toutes deux assises à la même table. La première, Anaïs, entreprend d'aider sa camarade, Elena, à écrire son prénom sur son dessin, en l'écrivant à sa place. Cela provoque la colère d'Elena qui réagit en la frappant. Anaïs se dirige alors en pleurant vers Sandra [l'éducatrice], suivie par Elena. Sandra discute avec elles afin de comprendre ce qui s'est passé. Elle leur dit : "Il ne faut pas taper, il faut parler". Puis, s'adressant à Anaïs : "Tu aimerais qu'on écrive ton prénom à ta place ?". Elle lui explique qu'Elena "souhaitait faire toute seule". Puis elle dit à Elena qu'Anaïs n'était pas animée par de mauvaises intentions et qu'elle voulait l'aider : "Je pense qu'elle partait d'un bon

sentiment”. Elle insiste auprès d’Anaïs : “La prochaine fois, il faut que tu écoutes” ». (École Montessori suisse n° 2, 18 novembre 2019)

Ici se dévoile un règlement des conflits qui ne passe pas par un ordre ou une punition mais par un dialogue visant à convaincre l’enfant, par l’argumentation et une forme de tolérance, passagère, vis-à-vis de l’acte déviant (la manière pondérée dont l’adulte gère la situation est ici un « modèle » pour les enfants, dans leur gestion des conflits entre eux). Certaines valeurs psycho-affectives, dominantes dans les catégories moyennes et supérieures (CHAMBOREDON et PRÉVOT, 1973), sont ici promues. Pour autant, si ce type de rapport à l’enfant peut aboutir à des formes d’« attention » à ses émotions, elle vise aussi à une normalisation des ressentis les plus intimes (ne pas se conformer aux règles qu’extérieurement), promouvant en outre un certain type de règlement des conflits indissociable de la maîtrise de soi (HOCHSCHILD, 2017/1983 ; LEROY, 2020). Enfin, on notera le caractère passablement « artificiel » des dialogues de ce type qui, par leur caractère très « codifié » (une forme de didactisation est à l’œuvre), s’écartent aussi d’un échange « spontané » entre l’éducatrice et les enfants.

Conclusion : l’enfant « montessorien-ne », nouvel idéal des catégories moyennes et supérieures ?

La pédagogie et la sociologie dialoguent au final assez peu (BARRÈRE, 2003). Nous avons ici tenté l’exercice, par une entrée particulière, en analysant la pédagogie Montessori dans une perspective relevant de la sociologie de la socialisation. Ce positionnement a permis de mettre en lumière que la classe Montessori n’est pas, comme le sens commun pourrait l’imaginer naïvement, un espace sans aucune norme, où l’enfant pourrait n’être que ce qu’il ou elle est ou veut être. Globalement, ces classes sont le lieu de multiples attentes, de règles et d’interdits, d’incitations à être ceci (concentré-e, intéressé-e par certains types d’apprentissages, tirant plaisir de ses découvertes intellectuelles solitaires, aimant choisir seul-e ses activités, relativement distant-e vis-à-vis de l’adulte) et non cela (jouer avec ses camarades, interagir avec les adultes sur d’autres types de sujets, se confier à lui ou elle, détourner le matériel pour jouer avec, ne rien faire pendant longtemps). En faisceau, ces normes dessinent ce qu’il est « bon » que les enfants

fassent et soient, et orientent ainsi leurs comportements, cherchant rien moins qu'à les transformer. Un certain paradoxe de la socialisation montessorienne n'en a pas moins été constaté, car, pour ainsi dire, elle se refuse comme telle. Se disant respectueuse de l'enfant «tel qu'il ou elle est», l'entreprise éducative montessorienne ignore, en règle générale, sa relativité. Elle se pense en accord avec la véritable «nature» de l'enfant, refusant de croire qu'elle lui imposerait une direction. Ces croyances montessoriennes expliquent en partie le rapport complexe que le montessorisme entretient avec l'obligation de l'enfant. Nous avons en effet vu qu'y étaient privilégiées l'incitation, l'invitation voire l'attente plutôt que l'injonction ou l'ordre (voir aussi l'évocation de la recherche de «bienveillance» qui est évoquée par les adultes).

Pourtant, dans une perspective sociologique, l'observation de ces classes, loin de permettre d'accéder à l'enfant «naturel», est plutôt pourvoyeuse de résultats nombreux sur les représentations actuelles de l'enfant. Compte tenu du succès de la pédagogie Montessori auprès des familles des catégories moyennes et supérieures, on peut supposer que ces représentations sont particulièrement vivaces dans ces régions de l'espace social. Ainsi, en creux, nous avons ici esquissé des pistes d'investigation qui interrogent ce qu'il est jugé «naturel» qu'un-e enfant soit dans ces catégories. On pourrait faire l'hypothèse qu'il est jugé «naturel» qu'il ou elle soit authentiquement intéressé-e par les activités d'apprentissage proposées; qu'il n'y ait aucun hiatus entre les attentes scolaires et ses intérêts intimes. Il est attendu qu'il ou elle ait envie d'apprendre et sache le faire quasiment sans l'adulte. Il ou elle doit savoir enfin faire des choix propres, poursuivre son propre projet personnel d'apprentissage, qui n'en est pas moins toujours déjà en accord avec les perspectives que l'adulte a pour lui ou elle. L'intériorisation est telle qu'on l'oublie: l'enfant suit en effet ses «directives intérieures». Pourtant, même dans ces catégories, nos observations, même partielles, montrent que certain-e-s enfants ne jouent pas réellement cette partition. Grains de sable grippant la mécanique montessorienne, ils ou elles rappellent de fait que ces qualités ne sont pas *ipso facto* présentes chez tou-te-s les enfants. Tirer plaisir des activités intellectuelles (DARMON, 2013) voire de l'ascèse (DARMON, 2008), avoir le sens de l'effort (GARCIA, 2018), tout en se considérant comme un individu singulier capable de faire des choix propres et hautement personnels (presque sans avoir besoin d'autrui), est le fruit d'une socialisation particulière, qui, même dans ces catégories sociales, n'est pas toujours à l'œuvre (HENRI-PANABIÈRE, 2019).

Bibliographie

- ALIX, S.A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Presses universitaires de Grenoble.
- BARRÈRE, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- CHAMBOREDON, J. C., et PREVOT, J. (1973). Le «métier d'enfant». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), 295-335.
- DARMON, M. (2008). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. La Découverte.
- DARMON, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- DARMON, M. (2016/2006). *La socialisation*. Armand Colin.
- DUBOIS, E. (2015). *Pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi*. L'Harmattan.
- DURLER, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses universitaires de Rennes.
- GARCIA, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Presses Universitaires de France.
- HENRI-PANABIÈRE, G. (2019). Enquêter «sur» et «dans» les familles : retour sur une recherche par questionnaires et entretiens. Dans S. DEPOILLY et S. KAKPO (dir.), *La différenciation sociale des enfants. Enquêter «sur» et «dans» les familles* (p. 217-245). Presses Universitaires de Vincennes.
- HOCHSCHILD, A.R. (2017/1983). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. La Découverte.
- LAHIRE, L. (2005) *L'esprit sociologique*. La Découverte.
- LEROY, G. (2020). *L'école maternelle de la performance infantine*. Peter Lang.
- LEROY, G., et LESCOUARCH, L. (2019). De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts

pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes. *Spécificités*, 12(1), 31-55.

MONTESSORI, M. (2019). *Mon approche expliquée aux parents*. Desclée de Brouwer.

NEILL, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. Maspéro.

VIAUD, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Presses Universitaires de France.

VIAUD, M.-L. (2017a). Les écoles Montessori dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 51-62.

VIAUD, M.-L. (2017b). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, 10(1), 119-148.

Chapitre 13

Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales : le rôle de la psychologie positive

Rebecca Shankland, Université Lumière Lyon 2 &
Nicolas Bressoud, Haute École Pédagogique
du Valais & Université de Fribourg

Résumé

Les pédagogies nouvelles ont la volonté de placer l'enfant au centre du dispositif scolaire. Elles cherchent à l'engager dans ses apprentissages en lui permettant de saisir le sens de son activité dans une perspective émancipatrice. Les compétences psychosociales, aptitudes favorisant la santé et l'autodétermination, constituent un moyen pertinent pour opérationnaliser les intentions des pédagogies nouvelles. En ciblant des compétences liées à la gestion des émotions et des interactions sociales, elles ouvrent des perspectives permettant de comprendre l'efficacité des applications de la psychologie positive à l'école. Ces programmes permettent d'agir sur les déterminants du bien-être, en prenant notamment en compte les besoins psychologiques fondamentaux des élèves (sentiment d'autonomie, de compétence, d'intégration sociale), en identifiant et cultivant les forces de la classe pour favoriser la cohésion et l'engagement des élèves, et en permettant d'adopter une posture bienveillante.

Abstract

Progressive education places the child at the center of educational institutions. They aim at engaging the students in their approach to learning in order to enable them to find meaning and empowerment in their daily activities. Life skills, defined as abilities that promote health as well as self-determination, represent a means of moving towards the goals of alternative education in schools. Focusing on the development of social and emotional learning opens new perspectives to understand the impact of positive psychology interventions in schools. These programs act on well-being, by taking into account the child's basic psychological needs (autonomy, competence, social connectedness), identifying and cultivating the strengths of the classroom, thereby increasing positive class climate and school engagement, and help build positive teacher-student relationship.

Introduction

Les sciences de l'éducation investissent depuis de nombreuses années la question de la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenant-e-s (MEIRIEU, 1989; PERRENOUD, 1996). Plus récemment, les politiques inclusives ont mis l'accent sur les conditions propices à la prise en compte des besoins éducatifs de chacun-e (KALUBI et al., 2017). Dans ce contexte, la psychologie positive, en tant que domaine de recherche scientifique étudiant notamment les ressources des personnes, des groupes ou des institutions (GABLE et HAIDT, 2005), constitue un champ particulièrement intéressant pour offrir une place plus grande, dans les écoles classiques, aux principes défendus par les écoles à pédagogie nouvelle.

Dans ce chapitre, nous indiquons d'abord en quoi le développement des compétences psychosociales peut être vu comme un moyen de mieux ancrer les principes fondamentaux des pédagogies nouvelles. Puis nous définissons ce qu'est la psychologie positive et son application en contexte scolaire. Nous pouvons ensuite déterminer comment ces interventions peuvent représenter une manière d'accorder une place plus importante, dans les écoles classiques, aux grands principes des pédagogies nouvelles. Dans la perspective de favoriser la prise en compte de l'hétérogénéité et les principes d'une école inclusive, nous présentons également des modèles et des interventions visant le développement des compétences

psychosociales des enfants fondés sur la psychologie positive. À cet effet, nous ciblons plus spécifiquement les axes d'intervention qui représentent une opérationnalisation des principes des pédagogies nouvelles avec une meilleure prise en compte des besoins psychologiques fondamentaux et une orientation de l'attention des enseignant-e-s et des élèves vers les ressources personnelles.

1. Quatre grands principes des pédagogies nouvelles

Le terme «pédagogies nouvelles» fait référence à un mouvement initié depuis la fin du XIX^e siècle dans le sillage d'illustres références comme Rousseau, Pestalozzi ou Froebel. Plus tard, ce mouvement se développe sous l'impulsion de pédagogues dont l'influence est encore présente dans nos écoles aujourd'hui, tel-le-s que Freinet, Montessori ou Decroly (SHANKLAND, 2009). À l'origine, les pédagogies nouvelles se construisent en réaction à la vision communément admise d'une école de la contrainte. Affichant leurs valeurs, les pédagogies nouvelles posent l'enfant au centre de tout le dispositif d'apprentissage, faisant de ses besoins, ses désirs et ses possibilités d'expression, le socle de l'éducation (ALCOBA et BEAUDEMONT-DUBUS, 1993). Cette forme d'éducation prend aujourd'hui encore davantage d'importance grâce aux découvertes scientifiques, notamment en psychologie.

Afin de positionner notre propos, nous entendons ici par «pédagogies nouvelles» l'ensemble des pratiques et valeurs développées sous l'impulsion des précurseur-e-s et affirmant l'importance d'un rôle éducatif de l'école centré sur la personne de l'enfant. Celui ou celle-ci est alors appelé-e à voir le sens de sa scolarisation au lieu de la vivre comme une contrainte (ROHART, 2001).

S'il est entendu que, se centrant sur les besoins des enfants, les pédagogies nouvelles prônent l'éducabilité de tou-te-s, quatre principes au fondement de cette éducation sont à retenir afin de saisir leurs particularités (SHANKLAND, 2009) :

- a) L'enfant est au centre de l'école : le personnel enseignant est amené à porter une attention au développement cognitif et émotionnel de la personne pour aménager les dispositifs pédagogiques ;
- b) L'approche globale des apprentissages est priorisée : les disciplines classiques (grammaire, conjugaison, calcul, etc.) font partie d'un

- ensemble et laissent une place importante à la découverte de l'environnement et aux disciplines artistiques, manuelles ou corporelles ;
- c) L'utilisation de méthodes actives est au cœur de la pédagogie : le personnel enseignant met en œuvre des dispositifs pédagogiques qui prennent en compte les aspects conatifs de la personne. Les méthodes dites magistrales cèdent le pas à d'autres visant à engager l'enfant dans un projet d'apprentissage ;
 - d) L'organisation de la vie sociale est prise en compte : la gestion de classe promeut la participation des élèves et développe leur expérience d'un partage de pouvoir démocratique. La qualité du climat de classe, à travers une attention au développement des relations, devient alors une préoccupation du personnel scolaire.

Les implications liées à ces principes sont nombreuses et touchent autant à la formation du personnel enseignant qu'au curriculum pensé pour les enfants. Bien plus exigeantes qu'une vision classique du rôle de l'élève immobile, à l'écoute et en pleine mémorisation, les pédagogies nouvelles font émerger toute une série d'aptitudes ou compétences d'ordre cognitif, affectif ou social que l'enfant est amené-e à développer pour s'émanciper, gagner en autonomie ou s'épanouir.

2. Développer les compétences psychosociales

Ces compétences d'ordre cognitif, affectif ou social ne sont pas indépendantes des disciplines scolaires. Elles les soutiennent et les encadrent en facilitant, chez les élèves, la consolidation d'attitudes propices aux apprentissages et le développement global de la personnalité. Dans le sillage des pédagogies nouvelles, l'activité sur ce type de compétences nommées psychosociales nous paraît être une piste intéressante pour comprendre les incidences concrètes et faciliter la mise en œuvre des quatre principes présentés dans la section précédente. En évoquant le terme de «compétences psychosociales», nous reprenons les recommandations de l'Organisation Mondiale de la Santé [OMS] (1997) qui les présente comme des aptitudes favorisant la santé globale (physique, mentale et sociale) des personnes. Les compétences psychosociales sont reconnues comme un déterminant majeur de la santé et du bien-être. Bien qu'elles aient été identifiées et formalisées dans le champ de la santé publique, leur application dans le monde scolaire est importante. Elles permettent

notamment de croiser et comprendre, sous un même toit conceptuel, les aspects liés à la régulation des émotions, au développement de l'esprit critique ou aux relations interpersonnelles.

À l'origine pourtant, l'OMS fait uniquement référence à la compétence générale visant une capacité à adopter un comportement approprié et positif dans ses interactions avec les autres. Par la suite, avec le développement des connaissances et l'élargissement conceptuel, l'Organisation Mondiale de la Santé présente dix compétences distinctes sous forme de binômes :

1. Savoir résoudre des problèmes/savoir prendre des décisions ;
2. Avoir une pensée créative/avoir une pensée critique ;
3. Savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles ;
4. Avoir conscience de soi/avoir de l'empathie ;
5. Savoir réguler ses émotions/savoir gérer son stress.

Ces compétences ont ensuite été regroupées en trois grandes catégories : les compétences cognitives, émotionnelles et sociales (tableau 1).

Ces compétences font aujourd'hui partie des missions éducatives des enseignant-e-s (elles figurent par exemple au programme de l'Éducation nationale en France depuis la rentrée 2016 ; Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015), c'est-à-dire comme un curriculum transversal en parallèle des disciplines classiques. Nous allons tout d'abord décrire plus finement les compétences psychosociales à travers chacune de leurs catégories, puis nous pourrions détailler comment les développer avec les apports de la psychologie positive.

La première catégorie concerne les compétences cognitives. Elles sont à voir en tant qu'aptitudes permettant de prendre des décisions et résoudre des problèmes. Il s'agit de pouvoir analyser une situation en prenant en compte l'environnement, les valeurs en jeu, les normes, les influences et les mettre en lien avec ses propres valeurs et besoins. Les compétences d'ordre cognitif mettent en jeu des fonctions telles que l'attention, l'inhibition ou plus largement les capacités dites métacognitives. Cette dimension cognitive implique une connaissance et une évaluation de soi permettant de développer un sentiment d'auto-efficacité. Ce sentiment permettra un engagement dans des actions en lien avec les buts d'apprentissage fixés par l'élève.

Tableau 1. Les catégories de compétences psychosociales (LAMBOY et al., 2016)

Compétences cognitives	Compétences émotionnelles	Compétences sociales
Compétences de prise de décision et de résolution de problèmes	Compétence d'identification de ses besoins et de ses émotions	Communication verbale et non verbale : écoute active, expression des besoins et des émotions, donner et recevoir des feedback
La pensée critique et l'auto-évaluation : conscience de l'influence sociale, de ses valeurs, attitudes, normes, croyances qui influencent les comportements	Compétences de régulation des émotions : régulation des émotions difficiles, capacité à rebondir à la suite d'un événement difficile (compétence de résilience)	Capacités relationnelles, de négociation et de résistance à la pression : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui
Pensée créative qui favorise la résolution de problèmes complexes	Compétences de gestion du stress qui implique la gestion du temps, la maîtrise des techniques de relaxation ou de pleine conscience	Compétences d'empathie et de coopération : collaboration en équipe, comportements prosociaux
Compétences d'auto-évaluation qui favorisent la confiance et l'estime de soi	Compétence de compréhension et d'utilisation des émotions pour s'ajuster	Compétences de plaidoyer qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence.

Les compétences émotionnelles composent la deuxième catégorie et concernent essentiellement la capacité à réguler son stress et ses émotions. Mikolajczak et al. (2009) proposent une synthèse de ces compétences émotionnelles déclinées en cinq compétences : identifier, comprendre, exprimer, réguler et utiliser les émotions. En contexte scolaire, il s'agit prioritairement pour l'élève d'apprendre que les émotions se régulent et ne se subissent pas. Par exemple, l'enfant distingue peu à peu l'identification d'une émotion (« je sens que je suis en colère ») et l'expression de cette émotion (« je vais frapper mon ou ma camarade »). Cela concerne aussi sa capacité à réguler les émotions (par exemple, diminuer les émotions

désagréables ou non utiles au projet scolaire et augmenter les émotions dites épistémiques et nourrissant les apprentissages).

Enfin, la troisième catégorie est celle des compétences sociales, qui regroupe les compétences mobilisées pour être à l'aise dans les relations interpersonnelles et développer des relations constructives. Cela implique notamment de savoir communiquer efficacement et de façon positive ou de faire preuve d'empathie tout en étant capable d'affirmer ses besoins, y compris lorsqu'il est nécessaire de résister à une pression sociale. Ces compétences facilitent la résolution de conflit et la coopération.

Il est important de noter que ces trois catégories de compétences sont reliées entre elles et qu'il n'est pas simple de les distinguer dans la vie ordinaire à l'école. En effet, les compétences émotionnelles sont fortement associées à la possibilité de mobiliser ses compétences sociales. De même, les compétences de régulation des émotions sont fortement associées aux compétences cognitives qui apportent des moyens de le faire. À travers l'orientation qu'elles portent à l'émancipation et au développement global de l'enfant, nous pouvons voir comment les compétences psychosociales peuvent constituer une concrétisation des quatre principes caractérisant les pédagogies nouvelles. En effet, le premier principe concerne l'attention portée au développement cognitif et émotionnel de l'enfant et pas uniquement à l'acquisition de connaissances et de compétences scolaires. Les compétences psychosociales étant des compétences utiles tout au long de la vie, d'ordre cognitif, émotionnel et social, leur développement permet ainsi de répondre à ce premier objectif. Le second concerne l'approche globale des apprentissages, valorisant autant les productions manuelles et artistiques que les progrès en calcul ou en écriture. L'attention portée aux compétences de l'élève dans tous ces contextes permet à l'adulte de maintenir un regard orienté vers ce qui fonctionne bien chez l'élève plutôt que vers la réussite ou l'échec à un exercice donné. Le troisième principe concerne l'utilisation de méthodes actives. Ici encore, le développement des compétences psychosociales se fait uniquement à travers des ateliers expérimentiels qui entrent pleinement dans le champ des méthodes actives. Enfin, le quatrième principe concerne la prise en compte de l'organisation de la vie sociale. Les compétences psychosociales représentent à cet égard un moyen au service de la qualité de la vie sociale au sein des établissements.

Afin de renforcer la manière dont le développement de ces compétences psychosociales peut favoriser au mieux le renouvellement de la pédagogie

dans les écoles classiques pour se rapprocher des principes proposés par les pédagogies nouvelles, la psychologie positive apparaît comme une approche particulièrement pertinente. Dans la suite de ce chapitre, nous présenterons ce qu'est la psychologie positive et en quoi ce courant de recherche peut contribuer à la mise en œuvre de dispositifs axés sur le développement des compétences psychosociales en lien avec les grands principes des pédagogies nouvelles.

3. La psychologie positive appliquée à l'école

Bien que relativement récente, la psychologie positive se fonde sur des origines anciennes et diverses (SHANKLAND, 2019). La psychologie humaniste, représentée par Carl Rogers ou Abraham Maslow, constitue une des racines importantes de ce courant en matière de représentation de l'humain sous un angle positif : celui de ses ressources et de ses potentialités. C'est notamment cet ancrage qui permet de considérer des convergences avec les sciences de l'éducation, ces dernières ayant puisé dans la psychologie humaniste un sens riche concernant la relation pédagogique.

La psychologie positive, en tant que champ de recherche visant à comprendre et agir sur les déterminants du bien-être et le fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions, est alors une base de référence utile pour agir sur le développement des compétences psychosociales à l'école.

En effet, depuis plus de vingt ans, ce courant scientifique cherche à mieux comprendre des aspects du développement longtemps négligés, et rééquilibre peu à peu la balance entre les recherches orientées vers la compréhension des problèmes ou des troubles et celles qui s'intéressent aux déterminants du bien-être et de la résilience. Plus précisément, la psychologie positive s'attelle à élargir la compréhension du fonctionnement humain en termes de maintien ou d'amélioration d'un fonctionnement adaptatif, flexible et créatif. Enfin, la psychologie positive contribue à valider des pratiques de promotion de la santé mentale complémentaires aux approches classiquement utilisées. Elle offre ainsi aux personnes des informations précises quant à l'efficacité d'interventions données, leur permettant d'effectuer des choix éclairés.

Sur le plan scolaire, la psychologie positive propose ainsi des modèles permettant d'outiller les enseignant·e·s dans la promotion d'un climat

scolaire positif et indique des clés de compréhension liées aux déterminants de l'engagement des enfants ou bien à la prise en compte des relations. Sa pertinence pour l'école réside dans deux principaux aspects :

- Elle propose des connaissances à caractère scientifique concernant les déterminants du bien-être à l'école et les interventions validées. En effet, la psychologie positive, en tant que courant de recherche soumis aux méthodes de développement de la connaissance scientifique, cherche par essence à proposer des modèles robustes et fiables ; elle évolue également par élimination ou amélioration des connaissances qui ne répondent pas aux standards d'une science de qualité (révision par les pair-e-s, reproductibilité, mise à jour des méthodes statistiques).

- Son orientation résolue vers la promotion des ressources en fait un partenaire de choix pour travailler au développement humain en contexte scolaire hétérogène ou inclusif à partir des forces existantes ; elle ne définit pas son action au travers d'une vision pathologisante – ou orientée « problème » – de la vie scolaire.

Son développement en contexte scolaire existe depuis plus de dix ans sous la forme d'un terme très bien circonscrit en anglais bien qu'ambigu et équivoque en français : l'éducation positive (BRESSOUD et al., 2019). En 2009 déjà, Martin Seligman et son équipe ont en effet mis en œuvre des dispositifs issus des connaissances en psychologie positive dans plusieurs pays, dont l'Australie ou la Grande-Bretagne. Leur mot d'ordre était alors de proposer aux enfants une scolarisation prenant en compte simultanément les apprentissages disciplinaires et le développement de leur bien-être (GAY et al., 2021).

Nous proposons ici de définir le terme « éducation positive » comme faisant référence à un environnement, des modalités pédagogiques, des aptitudes du corps enseignant qui favorisent le développement des compétences psychosociales des enfants. Ce faisant et dit autrement, l'éducation positive propose que chaque élève grandisse à travers des connaissances et compétences disciplinaires classiques et simultanément à travers des compétences psychosociales.

Dans la suite de ce chapitre, nous proposons différents modèles issus des recherches en psychologie positive appliquées à l'école permettant de renouveler la pédagogie pour se rapprocher au mieux des principes qui ont guidé le mouvement des pédagogies nouvelles. Cela permettrait ainsi d'offrir une place à ces principes dans toute école. Nous présenterons

ces éléments en lien avec le rôle qu'ils jouent dans le développement des compétences psychosociales.

4. Bien-être scolaire et modèle PERMA

La question du bien-être en philosophie ou en psychologie n'est pas nouvelle. Pourtant, ce n'est que récemment que des modèles scientifiques ont conceptualisé des notions telles que le bonheur, l'accomplissement personnel ou le sens de la vie. Après quelques précurseur-e-s comme Fordyce (1983), c'est Seligman qui a développé d'une manière déterminante les recherches dans ces domaines en proposant notamment un modèle du bien-être qu'il a nommé PERMA. Nous proposons ici une clarification de ce qu'est ce modèle en le contextualisant au milieu scolaire, bien que de nombreuses autres applications existent.

Le modèle PERMA (SELIGMAN, 2011) comprend cinq déterminants fondamentaux. Le premier concerne les émotions positives (P). D'après les recherches, les émotions dites positives telles que la joie, la fierté ou l'amour, jouent un rôle important dans le sentiment de bien-être des individus. Cela semble une évidence puisqu'il s'agit d'émotions agréables, mais elles jouent aussi un rôle important pour favoriser un bien-être durable. Elles améliorent notamment la capacité à faire face aux situations complexes, facilitent l'ouverture attentionnelle visant à acquérir de nouvelles connaissances, et jouent un rôle dans l'engagement cognitif et l'expérience d'apprentissage (GAY et al., 2019). Les recherches ont mis en évidence que la fréquence de ces émotions était plus importante que l'intensité de celles-ci. Les préconisations qui découlent ainsi du modèle PERMA consistent donc à planifier des actions pédagogiques visant à induire des émotions agréables et énergisantes dans les temps scolaires.

Le deuxième déterminant concerne l'engagement (E). Le bien-être est caractérisé par un engagement dans des activités captivantes et qui représentent un défi pour la personne. Il lui permet de poursuivre des buts personnels en mobilisant pleinement ses compétences. Ce type d'activités permet de faire l'expérience du «*flow*» (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Il s'agit d'une expérience au cours de laquelle la personne se sent en pleine possession de ses moyens, où les gestes se déroulent avec fluidité, et l'activité aboutit à une augmentation du sentiment de compétence et

d'accomplissement. Les sensations agréables engendrées par l'état de *flow* génèrent une motivation intrinsèque à renouveler l'expérience. La différenciation pédagogique est une pratique qui illustre bien la recherche de ce type de situation optimale d'apprentissage. En effet, pour favoriser les expériences de *flow*, il est nécessaire de trouver un équilibre, pour chaque élève, entre les compétences pouvant être mobilisées et le défi qui est proposé dans la tâche donnée.

Le troisième élément fait référence aux relations positives (R). Il se rapporte au domaine des liens interpersonnels qui contribuent à améliorer le bien-être au quotidien. À l'école, ces liens concernent le soutien social, les relations constructives et satisfaisantes avec les pair·e·s ou la cohésion de groupe. La qualité de l'attachement ainsi que les compétences relationnelles représentent des facteurs protecteurs fondamentaux, en particulier chez les adolescent·e·s (SHANKLAND, FOUCHÉ, et al., 2018; TESSIER et al., 2020).

Le sens de la vie est le quatrième déterminant (M pour *meaning*). D'après les recherches, les individus trouvent du sens essentiellement au travers de trois dimensions: en priorité la dimension affective et relationnelle, en particulier l'amour, l'amitié et la parentalité; puis la dimension cognitive, qui comprend les croyances, la philosophie de vie, les valeurs, et enfin la dimension comportementale, c'est-à-dire l'engagement dans une activité en cohérence avec ses valeurs (STEGER et al., 2013). Cette dimension rejoint l'importance pour l'élève de mettre du sens sur son activité scolaire.

Le dernier élément fait référence à la notion d'accomplissement (A). Il renvoie au sentiment de progression en direction de buts personnels, à un sentiment de compétence dans les actions menées, à une impression de réussite dans la vie et au dépassement de soi (BENNY, 2016). Cette composante est ainsi étroitement liée à la dimension d'engagement et au sens de la vie, mais aussi au modèle des besoins psychologiques fondamentaux que nous détaillerons par la suite.

Différentes écoles, de pédagogie classique comme de pédagogies nouvelles, à travers le monde utilisent déjà ce type de modèle pour observer et piloter les politiques de développement des compétences propices au bien-être psychologique des élèves.

5. Climat scolaire et besoins psychologiques fondamentaux

Sous l'angle de la psychologie positive, les pratiques scientifiques visant le développement de facteurs de protection prennent de l'ampleur (SHANKLAND et al., 2017). En contexte scolaire, ces facteurs de protection sont la conséquence du développement des compétences psychosociales. On attend des enfants qu'ils apprennent peu à peu à se faire confiance, faire preuve de flexibilité cognitive, de recul critique ou d'engagement dans l'affirmation de soi pour devenir des personnes autonomes, émancipées ou épanouies.

Pourtant, en suivant la théorie de l'autodétermination et ses apports concernant les besoins psychologiques fondamentaux, il est important de considérer que les dispositifs pédagogiques à eux seuls ne suffisent pas. L'environnement scolaire, au travers notamment de la relation éducative entre le personnel enseignant et les élèves, joue un rôle déterminant. On parle alors de climat de classe pour qualifier la qualité du système d'interactions humaines propices au bien-être et aux apprentissages (BRESSOUD et al., 2021 ; VELTCHEFF, 2019).

Différents modèles en sciences de l'éducation vont considérer des facteurs particuliers dans la détermination du climat scolaire. Des éléments tels que la sécurité affective, la coopération, la vie émotionnelle ou la qualité des relations semblent apparaître systématiquement comme incontournables.

En prenant l'angle du climat relationnel, la théorie de l'autodétermination (DECI et RYAN, 1985) apporte un éclairage utile à propos des enjeux psychologiques à prendre en compte dans la vie scolaire. Cette théorie postule qu'une manière efficace de promouvoir le bien-être des personnes et leur motivation à agir consiste à trouver des moyens de répondre à leurs besoins psychologiques fondamentaux. Ces trois besoins ne couvrent pas et n'épuisent pas toutes les sources de motivation de l'humain, mais sont considérés comme des éléments de base dans l'épanouissement de chaque individu (LA GUARDIA et RYAN, 2000).

Le premier besoin psychologique concerne le sentiment d'autonomie. Ce concept fait référence au sentiment d'être à l'origine de ses choix, de ses actions ou, si ce n'est pas le cas, de percevoir une cohérence entre les actions qu'il est demandé de faire et les valeurs de l'individu. Il importe donc de comprendre le sens, l'intérêt et l'utilité de ce qui est proposé par

exemple dans le cadre de l'école, afin de permettre une motivation et un sentiment de bien-être scolaire (voir notamment SHANKLAND, BRESSOUD, et al., 2018). Le deuxième besoin psychologique est le sentiment de compétence. Ce concept fait référence au sentiment de pouvoir faire face aux exigences de la tâche demandée. Par exemple, lorsque l'enfant sent qu'il ou elle progresse à l'école grâce à ses efforts, cela tend à renforcer son sentiment de compétence vis-à-vis des activités scolaires. Le troisième besoin psychologique est le sentiment de proximité relationnelle. Ce concept fait référence au sentiment d'appartenance sociale, au fait de se sentir accepté-e et apprécié-e. Par exemple, lorsque l'enfant sent qu'il ou elle est accepté-e et apprécié-e par son enseignant-e et/ou ses camarades de classe, cela soutient son besoin de proximité relationnelle, ce qui favorise la motivation, l'engagement et le bien-être scolaire.

En explicitant les conditions concrètes favorisant ou entravant le bien-être, cette théorie favorise l'émergence d'interventions alignées et calibrées sur la prise en compte de chaque besoin (voir par exemple TESSIER et al., 2020). Ainsi, il apparaît censé de favoriser le développement du climat scolaire en utilisant la théorie de l'autodétermination comme moteur interventionnel. La prise en compte des potentialités individuelles, la nécessité du sens et l'importance des connexions sociales en font un modèle incontournable pour comprendre et travailler avec les compétences psychosociales.

6. Bienveillance et régulation émotionnelle

La question des émotions a déjà été introduite lorsque nous avons présenté les compétences psychosociales. Néanmoins, il est important d'apporter quelques compléments. À partir du climat de classe, nous avons déterminé l'influence capitale des relations en tant que catalyseur du développement global des enfants. La plupart des recherches montrent, toutes choses étant égales par ailleurs, le rôle du personnel enseignant dans la progression des apprentissages (HATTIE et YATES, 2014). Cette influence semble être plus importante que les aspects de politique scolaire, le statut socio-économique ou les aspects liés aux facteurs génétiques. Parmi les éléments en main du personnel enseignant, il y a la posture professionnelle caractérisée par les croyances, la communication et les gestes professionnels. Il importe de considérer alors la posture de bienveillance comme soutenant la mise en œuvre des compétences psychosociales chez les élèves.

Nous définissons la bienveillance en tant que compétence socio-émotionnelle chez l'enseignant-e (SHANKLAND, BRESSOUD, et al., 2018). Plus précisément, en contexte scolaire, la bienveillance est une disposition inconditionnelle de l'enseignant-e à prendre en compte les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de ses élèves. Cette disposition a des conséquences visibles dans la posture professionnelle de l'enseignant-e, ainsi que dans la planification et la réalisation des activités d'enseignement.

La bienveillance est exigeante envers l'enseignant-e qui l'incarne. Elle implique une bonne capacité à réguler ses émotions. La manière dont l'enseignant-e va gérer – et communiquer aux élèves – une éventuelle poussée de colère ou un sentiment d'impuissance est directement liée à ce qu'il ou elle a appris en termes de compétences socio-émotionnelles. La qualité de nos vies émotionnelles n'étant pas déterminée à la naissance, de nombreux programmes existent pour développer ces compétences. Les éléments qui suivent concernent exclusivement des pistes confirmées au moyen de recherches scientifiques, étant entendu que ce champ du développement personnel est très large et propose des pratiques non validées, voire contre-productives.

Les pratiques liées à la régulation des émotions doivent être considérées comme utiles lorsqu'elles sont adaptatives, c'est-à-dire qu'elles permettent à l'élève ou à l'enseignant-e de gérer une situation d'une manière satisfaisante et utile. Par exemple, savoir faire preuve de gratitude ou réorienter son attention vers les aspects positifs d'une expérience est plus utile que ruminer une difficulté et entretenir des affects qui découragent. Quand l'enseignant-e reconnaît qu'une situation le ou la met en colère et qu'il ou elle choisit, par exemple, de réévaluer la situation ou de réorienter son attention, il ou elle se donne les moyens de rester dans une posture professionnelle (BRESSOUD et al., 2020). L'enseignant-e donne à voir cette posture à ses élèves qui s'en inspirent. Il ou elle influence ainsi la manière dont chacun-e réagit dans la difficulté et donne implicitement une ligne de conduite aux enfants dans leur cheminement vers l'émancipation.

7. Ressources personnelles et collectives

Dans le champ de la psychologie positive, l'attention portée à ce qui fonctionne prime sur un regard orienté vers les manques. Cette orientation vers les ressources est déterminante malgré son coût sur le plan cognitif.

En effet, l'être humain ayant naturellement tendance à être attentif·ve et à retenir les aspects négatifs d'une situation (BAUMEISTER et al., 2001), les dispositifs permettant de rééquilibrer notre attention sont très utiles. Ils permettent de contrer notre biais de négativité. Ce terme décrit le fait qu'à intensité égale, les émotions, pensées ou interactions désagréables ont un effet plus important sur l'humeur et les processus psychologiques comparativement aux éléments agréables. Les pratiques de psychologie positive ont montré qu'il était possible de réduire cet automatisme à travers des pratiques telles que le journal de gratitude où il est proposé de noter chaque jour jusqu'à cinq choses, petites ou grandes, pour lesquelles l'on éprouve de la reconnaissance (EMMONS et McCULLOUGH, 2003). Ces pratiques représentent un entraînement attentionnel permettant de mieux identifier les aspects satisfaisants des expériences quotidiennes et des relations sociales. De nombreuses applications existent en contexte scolaire (SHANKLAND, 2016).

Sous la houlette notable de Peterson, et par contraste avec la classification des troubles et des pathologies mentales faisant référence dans le champ de l'accompagnement, un développement théorique important a eu lieu autour de l'identification et la classification des forces personnelles. Peterson a cherché à étudier quelles étaient les forces intrinsèques qui jouent un rôle actif dans le bien-être des personnes et qui sont socialement utiles, c'est-à-dire favorables au «vivre ensemble» (PETERSON et SELIGMAN, 2004). La recherche se densifie autour de ce thème et propose aujourd'hui 24 traits de caractère stables semblant jouer un rôle dans le fonctionnement optimal des individus au sein du collectif. Parmi ces forces personnelles, on peut citer : la capacité à faire preuve de gratitude, l'intérêt pour l'apprentissage, le leadership, l'esprit d'équipe, le sens esthétique ou encore la capacité à pardonner.

Dans son activité en contexte hétérogène ou d'inclusion scolaire, l'enseignant·e est alors invité·e à rechercher activement les indices de traits de caractère positifs chez les élèves, pour en faire un objet visible au service des apprentissages et du «vivre ensemble» (WEHMEYER et al., 2019). Il ou elle facilite ainsi, par exemple, la connaissance et l'affirmation de soi des enfants ainsi que la manière positive dont ils ou elles peuvent contribuer (BRESSOUD, GAY, et al., 2019).

Conclusion

Les pédagogies nouvelles ont ouvert la voie à la construction d'une école axée sur le développement global des enfants. En partant de leurs besoins, cette école crée des dispositifs pédagogiques au fur et à mesure de l'émergence de nouvelles connaissances scientifiques. Dans la lignée de cette approche, les compétences psychosociales peuvent être considérées comme un curriculum transversal guidant l'action pédagogique et visant l'autonomie, l'épanouissement et l'émancipation de l'enfant. Il ne suffit pas de donner un cours pour permettre à l'enfant de s'approprier des savoirs et les réutiliser dans le futur. Il convient de mettre en œuvre une pédagogie favorisant l'apprentissage optimal de chacun-e en cherchant conjointement le développement des personnes présentes dans toute leur singularité. Si l'intention est louable, sa réalisation reste un défi quotidien. La psychologie positive offre alors un vaste champ de possibles pour contribuer au développement et au renouvellement de la pédagogie en milieu scolaire.

Bibliographie

- ALCOBA, L., et BEAUDEMONT-DUBUS, A. (1993). *Une autre école pour votre enfant*. Albin Michel.
- BAUMEISTER, R.F., BRATSLAVSKY, E., FINKENAUER, C. et VOHS, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.
- BENNY, M. (2016). La santé psychologique, le bien-être et le bonheur. Dans M. BENNY, A. HUOT, J.-A. LALONDE, J. LANDRY-CUERRIER, L. MARINIER et M.-A. SERGERIE. *Santé mentale et psychopathologie : Une approche biopsychosociale* (p. 77-108 ; 2^e édition). Modulo.
- BRESSOUD, N., BÉTRISEY, I., et GAY, P. (2019). Vers une pédagogie inspirée des pratiques de psychologie positive. *Résonances : mensuel de l'école valaisanne*, 9, 12-13.
- BRESSOUD, N., DESSIBOURG, M., et GAY, P. (2021). Le Climat de Classe. Dans E. RUNTZ-CHRISTAN et P.-F. COEN (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignant-e-s de Suisse romande et du Tessin*. Éditions Loisirs et Pédagogie.
- BRESSOUD, N., GAY, P., SHANKLAND, R., SANDER, D., et SAMSON, A. C. (18-21 juillet 2019). *Character strengths intervention in inclusive*

- settings : a way to promote well-being all together ?* [Poster]. 6th World Congress on Positive Psychology, Melbourne, Australia.
- BRESSOUD, N., SAMSON, A. C., et GAY, P. (2020). Rire, c'est bon pour la santé... et aussi pour apprendre. *Éducateur*, 26-27.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row.
- DECI, E.L., et RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- EMMONS, R. A., et McCULLOUGH, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.
- FORDYCE, M. W. (1983). A program to increase happiness : Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483-498.
- GABLE, S., et HAIDT, J. (2005). What (and why) is positive psychology ? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.
- GAY, P., LUCCARINI, E., et BRESSOUD, N. (2021). L'éducation positive : vers une caractérisation issue des recherches scientifiques actuelles. Dans E. RUNTZ-CHRISTAN et P.-F. COEN (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignant-e-s de Suisse romande et du Tessin*. Éditions Loisirs et Pédagogie.
- GAY, P., BRESSOUD, N., LUCCARINI, E., GOMEZ, J.-M., RIME, J., et SAMSON, A. C. (2019). What are the functions of positive emotions in fostering school engagement in primary school (and how to deal with it) ? Dans L. CASTELLI, J. MARCIONETTI, A. PLATA & A. AMBROSETTI (Eds.), *Well-being in Education Systems: Conference abstract book, Locarno 2019* (p. 253-257). Hogrefe.
- HATTIE, J., et YATES, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- KALUBI, J.-C., ANGELUCCI, V., GREMION, L., et RAMELLI, S. (Éds.). (2017). *Vers une école inclusive: Regards croisés sur les défis actuels*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- LA GUARDIA, J. G., et RYAN, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 280-304.
- LAMBOY, B., SHANKLAND, R., et CARDOSO, T. (2016). Prévention et promotion de la santé mentale chez les enfants par le développement de

- la pleine conscience et des compétences psychosociales. Dans E. FALL (Ed.), *Introduction à la pleine conscience* (p. 187-205). Dunod.
- MEIRIEU, P. (1989). Apprendre... oui, mais comment ? ESF.
- MIKOLAJCZAK, M., QUOIDBACH, J., KOTSOU, I., et NELIS, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Organisation Mondiale de la Santé (1997). *Life skills education in schools*. OMS.
- PERRENOUD, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF.
- PETERSON, C., et SELIGMAN, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Oxford University Press.
- ROHART, J.-D. (2001). *Action éducative et éthique*. L'Harmattan.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011). *Flourish*. Simon & Schuster.
- SHANKLAND, R. (2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales : De l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan.
- SHANKLAND, R. (2016). *Les pouvoirs de la gratitude*. Odile Jacob.
- SHANKLAND, R. (2019). *La psychologie positive*. Dunod.
- SHANKLAND, R., BRESSOUD, N., TESSIER, D., et GAY, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives recherches en éducation*, 29, 0-23.
- SHANKLAND, R., BENNY, M., et BRESSOUD, N. (2017). Promotion de la santé mentale : les apports de la recherche en psychologie positive. *La Santé en Action*, 439, 17-19.
- SHANKLAND, R., FOUCHÉ, M., et ROSSET, E. (2018). Développer le bien-être chez les adolescents via la mise en œuvre d'actions liées aux motivations altruistes : une étude pilote. *Science et Bonheur*, 3, 49-71.
- STEGER, M.F., SHELINE, K., MERRIMAN, L., et KASHDAN, T. B. (2013). Using the science of meaning to invigorate values-congruent, purpose-driven action. Dans T. B. KASHDAN, et J. CIARROCHI (dir.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (p. 240-266). New Harbinger Publications.
- TESSIER, D., IMBERT, B., et SHANKLAND, R. (2020). Promouvoir la motivation et le bien-être des enseignants et des élèves : le programme

ProMoBE. Dans N. Goyette & S. Martineau (Eds.), *Le bien-être en enseignement: tensions entre espoirs et déceptions* (p. 195-210). Presses Universitaires du Québec.

VELTCHEFF, C. (2019). *Pour un climat scolaire positif*. Éditions Canopé.

WEHMEYER, M., NIEMIEC, R., BRESSOUD, N., et LAM, C. (18-21 juillet 2019). *A conversation on the Application of positive psychology to disability contexts* [oral communication]. 6th World Congress on Positive Psychology, Melbourne, Australia.

Chapitre 14

Les *lab schools* : des écoles alternatives inspirées par la recherche

Pascale Haag,
École des Haute Études
en Sciences Sociales, Paris &
Université de Cergy-Pontoise

Résumé

Dans l'histoire des innovations pédagogiques, le modèle des *lab schools* initié par Dewey à l'Université de Chicago en 1896 s'inscrit dans un changement de paradigme. Ces écoles, qui associent de façon organique enseignement, formation et recherche, ont joué un rôle considérable dans le mouvement de *Progressive Education*¹. L'article s'attache à resituer la création de la première *lab school* dans son contexte et propose une

¹ L'expression *Progressive Education* est conservée de préférence à « Éducation nouvelle », car même si les deux mouvements présentent de nombreuses convergences, les cadres de références principaux diffèrent selon les aires géographiques. En particulier, pour les lecteurs et lectrices francophones, le mouvement de l'Éducation nouvelle est plus particulièrement centré sur l'apport d'auteurs tels que Freinet ou Decroly, tandis que les auteur-e-s anglo-saxon-ne-s se réfèrent majoritairement à Dewey.

réflexion sur les appropriations dont ce modèle fait l'objet et sur sa pertinence pour faire face aux défis éducatifs du XXI^e siècle.

Abstract

In the history of educational innovation, the lab school model initiated by Dewey at the University of Chicago in 1896 is part of a paradigm shift. These schools, which organically combine teaching, training and research, played a considerable role in the Progressive Education movement. The article attempts to contextualise the creation of the first lab school and to discuss its appropriation and relevance to the educational challenges of the twenty-first century.

Introduction

L'histoire des systèmes éducatifs est jalonnée d'innovations, d'expérimentations, de controverses et de tentatives de réformes destinées à adapter les lieux de transmission des savoirs et les espaces d'apprentissage aux enjeux de chaque époque. Ainsi que le rappelle Viaud (2005), les innovations pédagogiques ne sauraient être dissociées des contextes et temporalités dans lesquels elles s'inscrivent. En effet, comment comprendre la pédagogie Freinet en ignorant «*la permanence, l'omniprésence, la centralité de la guerre dans la vie du pédagogue*» qui fut marquée par les deux guerres mondiales (SAINT-FUSCIEN, 2017, p. 13)? Peut-on appréhender la pensée de Paulo Freire sans prendre en considération la situation politique du Brésil des années 1960 et l'exil forcé de l'auteur de *Pédagogie des opprimés* et *Pédagogie de l'autonomie*, un exil qui a aussi été pour lui l'occasion de nombreuses rencontres dans le monde entier, dont certaines ont exercé une influence considérable sur son œuvre? Enfin, le mouvement connu sous le nom de *Progressive Education* aurait-il pu voir le jour en dehors du contexte de l'industrialisation et des transformations économiques, politiques et sociales qui en ont découlé au cours du XIX^e siècle? Le contexte historique, social, économique et technologique est un facteur déterminant de l'émergence de pédagogies dites alternatives.

Robert et Ségué (2020) proposent de désigner sous le nom de «*moments*» les facteurs conjugués qui ont permis à certaines innovations

de trouver leur place de manière durable dans le paysage éducatif : « *une ouverture d'esprit, un contexte politique favorable et une ou deux fortes personnalités qui portent le projet* » (p. 41)². Le présent chapitre propose une réflexion sur l'un de ces « moments » qui a vu naître un nouveau modèle d'écoles « différentes », à la fin du XIX^e siècle, aux États-Unis, sous l'impulsion de John Dewey : les *laboratory schools* ou « écoles laboratoires ». La première partie de ce chapitre s'attache à présenter le modèle et à situer le mouvement de création de la première *laboratory school* dans son contexte, tandis que la seconde partie concerne les adaptations et appropriations dont il fait l'objet à l'époque contemporaine, en interrogeant sa pertinence pour répondre aux défis auxquels font face actuellement les enseignant-e-s, les chercheur-se-s et les communautés éducatives. Nous nous intéresserons en particulier à un jeune réseau d'écoles-laboratoires, créé à la fin de l'année 2019 dans le cadre d'un projet européen de partenariat stratégique de l'agence Erasmus+ et intitulé *LabSchoolsEurope : Participatory Research for Democratic Education*.

Auparavant, il convient de préciser dans quel sens est entendue ici l'expression « pédagogie alternative » et dans quelle mesure elle s'applique dans le contexte des *lab schools*. Elle renvoie de manière générale à « *une autre façon d'éduquer, d'enseigner, de comprendre les apprentissages, les relations humaines, pour repenser notre société* » (WAGNON, 2018, p. 1). Les écoles qui mettent en œuvre ce type de pédagogie sont diversement désignées comme « alternatives », « différentes » ou se réclamant du courant des pédagogies nouvelles (VIAUD, 2005). Qu'elles soient privées ou publiques, elles se situent à la marge du système et se caractérisent généralement par le fait qu'elles « *présente[nt] un projet d'ordre politique autant que scolaire* » (SAINT-DENIS, 2017, p. 153). Même les écoles publiques porteuses d'un projet « alternatif » font fréquemment face à d'importantes réticences institutionnelles du fait de leur statut dérogatoire et des « détours pédagogiques » qu'elles s'autorisent. Quant aux écoles privées « différentes », l'idée qu'elles soient exclusivement réservées à des enfants de milieux socio-économiques privilégiés reste solidement ancrée dans les esprits (SAINT-DENIS, 2017). Ces caractéristiques sont-elles applicables aux *lab schools* ?

² Traduction personnelle de la fin de la citation : « *We propose to consider the history of educational reforms by using the notion of "moment". These "moments" where the reform seems possible, would be characterized by the conjunction of favorable factors : an opened mindedness, a favorable political configuration, and one or two strong personalities carrying the project* » (ROBERT et SEGUY, 2020, p. 41).

Les *lab schools* sont indéniablement conçues, dès l'origine, comme des espaces d'apprentissages expérimentaux qui proposent une autre façon de concevoir l'éducation et l'enseignement. De ce point de vue, la pédagogie qui y est mise en œuvre peut être considérée comme « alternative ». Elles ne se réduisent cependant pas à cette définition, puisque le modèle se caractérise, on le verra plus loin, par les liens étroits qu'entretiennent ces écoles avec la recherche scientifique et par leur vocation à contribuer à la formation des professionnel-le-s de l'éducation. Par ailleurs, les *lab schools* – qui peuvent être aussi bien publiques que privées – ont généralement vocation à accueillir des élèves d'horizons socio-économiques variés et à cultiver la diversité afin que les recherches qui y sont menées soient représentatives. C'est pourquoi les *lab schools* privées s'attachent généralement à proposer des bourses ou des frais de scolarité indexés sur les revenus familiaux. Elles ne sont donc, de fait, pas exclusivement réservées à un public économiquement privilégié. Par conséquent, il est possible de considérer les *lab schools* comme des écoles « alternatives » au sens où l'entend Wagnon (2018), en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit pas, pour la majorité d'entre elles, d'écoles « pour riches » et qu'elles sont également des lieux de formation et d'expérimentation ouverts aux chercheur-se-s et aux enseignant-e-s.

1. Qu'est-ce qu'une *lab school* ?

1.1 John Dewey et la Lab School de Chicago

Une *lab school* ou « école laboratoire » (*laboratory school*) est une école adossée à un département d'université ou à une institution qui forme les enseignant-e-s. Trois activités complémentaires y sont traditionnellement associées : l'enseignement, la formation et la recherche (WILCOX-HERZOG et McLAREN, 2012). Le concept de *lab school* pourrait être rapproché à certains égards des écoles d'application ou des anciennes « Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices », qui ont également vocation à offrir aux futur-e-s enseignant-e-s un terrain d'observation et d'exercice, mais ces dernières se distinguent des *lab schools* du fait que la dimension de recherche en est le plus souvent absente.

L'expression *laboratory school* fait son apparition à la fin du XIX^e siècle sous la plume du psychologue et philosophe John Dewey (1859-1952), le

fondateur de la *Lab School* de Chicago. Dès sa nomination à l'Université de Chicago en 1894, John Dewey portait le projet de créer un laboratoire de recherche en éducation comparable à ceux qui existaient pour les sciences expérimentales. Son objectif était d'y mener des recherches pour «*exposer, tester, vérifier et critiquer les principes et affirmations théoriques*» et «*contribuer aux connaissances nouvelles*» (DEWEY, 1896, cité par CUCCHIARA, 2010, p. 97). Cette proposition a séduit le président de l'Université, William Rainey Harper, qui a autorisé l'ouverture de la *Lab School* de Chicago en janvier 1896 avec, au départ, seulement douze élèves et un seul enseignant. Elle s'est progressivement agrandie jusqu'à compter 140 élèves, 23 enseignant-e-s et 10 étudiant-e-s assistant-e-s d'enseignement entre 1901 et 1903. L'aventure a malheureusement été de courte durée, car John Dewey a été contraint de quitter l'Université de Chicago en 1904, principalement en raison de désaccords financiers avec son président.

Dewey a développé dès 1896 une théorie pragmatique de la connaissance qui a fait de lui l'une des figures marquantes de la philosophie anglo-saxonne. Ses idées sur la démocratie et sur la façon dont les enfants apprennent ont trouvé un terrain d'observation privilégié à la *Lab School* de Chicago. Critique des méthodes d'enseignement les plus répandues à son époque, en particulier la mémorisation et la récitation, il considère que l'apprentissage «réel» ne se limite pas à ces exercices «cérébraux» et qu'on «*apprend en faisant*» – *learning by doing* –, à partir d'expériences concrètes et d'actions et en considérant leurs effets et leurs conséquences. Il reproche aussi aux écoles traditionnelles d'ignorer la dimension sociale du développement de l'enfant et de la réduire à une forme de subordination au détenteur du savoir, allant jusqu'à affirmer dans *Democracy in Education* (1903) que les écoles publiques sont des lieux de travail antidémocratiques pour les enseignant-e-s, dont l'action est entravée par un «*système qui n'exige pas beaucoup d'originalité, d'invention, d'expression de l'individualité*» (cité par DURST, 2010, p. 3).

Dewey est partisan d'une approche nuancée, qui dépasse les oppositions entre le point de vue des conservateurs et conservatrices, désirant soumettre les élèves très tôt à une discipline mentale, et celui des «progressistes» qui préconisent de favoriser une approche des apprentissages plus attrayante pour les enfants. Pour autant, il n'encourage pas le recours aux seuls apprentissages autonomes fondés sur le désir de l'enfant, considérant que «*la vie est trop sérieuse pour être réduite à une simple question de plaisir ou à la satisfaction constante d'intérêts personnels*» (1896, cité par THORBURN, 2018, p. 3). Pour lui, l'une des difficultés réside dans

l'accent mis sur les disciplines, qui limite la possibilité de contextualiser l'information et de tisser des liens entre les domaines, alors que c'est précisément la possibilité de saisir les relations entre les champs du savoir qui peut susciter l'intérêt de l'enfant et nourrir le désir d'apprendre (THORBURN, 2018). L'école laboratoire de l'Université de Chicago a été conçue comme une « *communauté miniature, une société embryonnaire* » (THORBURN, 2018, p. 2) : elle a cherché à incarner un idéal démocratique participatif en offrant aux élèves la possibilité de s'engager activement dans le processus d'apprentissage. Le but n'était pas d'offrir aux enfants une liberté débridée mais de les aider à grandir pour aller vers une véritable appartenance sociale (HENGEL, 2008).

1.2 Développement et fonction des *lab schools*

Les *lab schools* ont connu un développement considérable aux États-Unis jusqu'au milieu du xx^e siècle. Leur nombre est difficile à estimer dans la mesure où il n'existe pas de recensement systématique. Certaines d'entre elles sont affiliées à l'*International Association of Laboratory Schools* (IALS)³, mais pas toutes, et notamment les plus anciennes, comme celles de Chicago, Washington, UCLA ou New York. Leur nombre a décliné au cours de la seconde moitié du xx^e siècle : l'IALS comptait ainsi parmi ses membres 197 écoles en 1970, mais seulement 123 en 1981, une diminution qui s'explique en partie par les coûts importants associés à ces écoles, où le nombre d'enseignant-e-s et d'assistant-e-s qui encadrent les élèves est souvent supérieur à celui des écoles publiques (CLAYTON et al., 2019).

Cependant, depuis le début du xxi^e siècle, de nouvelles *lab schools* voient le jour. Elles ne sont pas toujours affiliées à une université, mais revendiquent ce statut du fait qu'elles collaborent avec des chercheur-se-s et mettent en œuvre une pédagogie inspirée par la recherche. C'est le cas, par exemple, de *Charlotte Lab School* en Caroline du Nord ou de *Khan Lab School*, *Imagination Lab School* et *Millenium School* en Californie, fondées entre 2014 et 2018. Selon les établissements, une importance variable est accordée à la formation et à la recherche (JARMAN, 1932). À Chicago, par exemple, la recherche occupait clairement une position privilégiée, tandis que certaines écoles s'attachent principalement à former les futur-e-s enseignant-e-s, en les sensibilisant le plus souvent à

³ <https://www.ialslaboratoryschools.org>.

la pédagogie de Dewey (CUCCHIARA, 2010). Les *lab schools* ont joué un rôle majeur dans le champ des recherches en éducation, la proximité entre l'école et le laboratoire permettant de mener à bien des expérimentations pédagogiques dans un cadre où elles peuvent être évaluées de manière rigoureuse. Elles ont beaucoup apporté à notre connaissance sur le développement de l'enfant. Un autre bénéfice de ce dispositif est qu'il permet également de former les étudiant·e·s aux méthodologies de la recherche en leur offrant un terrain aisément accessible et la possibilité d'échanger avec les professionnel·le·s de l'éducation. Cependant, très tôt dans la littérature sur les *lab schools*, la question du temps que la recherche peut prendre aux enseignant·e·s est évoquée et l'impossibilité de leur faire collecter des données pour les chercheur·se·s en plus de leur activité de pédagogues est soulignée (THOMAS, 1956).

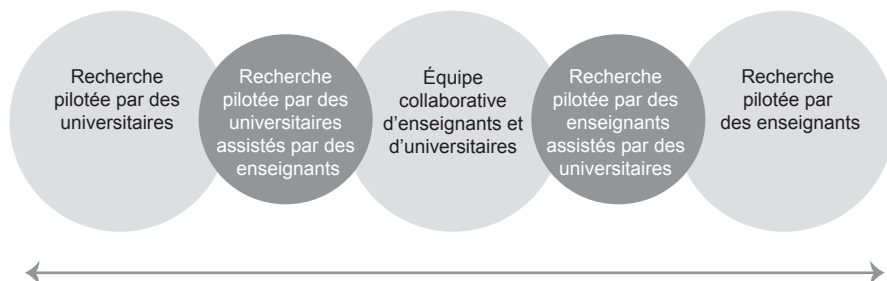
1.3 Du laboratoire à la classe : quelles recherches dans les *lab schools* ?

La nature des investigations dépend bien souvent des spécialités des chercheur·se·s qui collaborent avec les écoles et dirigent les étudiant·e·s. La taille de l'établissement et du laboratoire associé est également déterminante : il est évidemment plus facile de mettre en place plusieurs projets de recherche – y compris impliquant un dispositif expérimental – dans une école qui accueille plusieurs centaines d'élèves que dans un établissement à effectif limité⁴. Dans un ouvrage sur l'avenir des *lab schools*, Schlesinger-Devlin et al. (2017) proposent d'inscrire les recherches en éducation sur un continuum qui va des recherches expérimentales de laboratoire pilotées par des universitaires à des recherches menées de façon autonome par les enseignant·e·s dans leurs classes.

Une recherche pilotée par des universitaires correspond à une recherche expérimentale «classique» où le rôle des enseignant·e·s se limite à sélectionner les élèves-sujets en fonction de certaines caractéristiques. Pour que de telles recherches soient également utiles aux enseignant·e·s, il est important que les objectifs de l'étude et le protocole leur soient présentés en amont et qu'une restitution des résultats soit assurée. Dans une

⁴ Par exemple, le laboratoire *Connect*, associé à la *Lab School* de UCLA, conduit simultanément 16 projets en 2020, sur des questions impliquant aussi bien des chercheur·se·s en psychologie qu'en neurosciences ou en didactique (pour en savoir davantage <https://connect.gseis.ucla.edu/projects>).

Figure 1. Continuum des recherches en éducation (SCHLESINGER-DEVLIN et al., 2017)



recherche pilotée par des universitaires assistés par des enseignant-e-s, les enseignant-e-s sont associés à la collecte de données ou à l'interprétation des résultats, mais n'ont pas de prérogatives dans la définition du protocole.

Dans une recherche-action collaborative, une équipe d'enseignant-e-s et d'universitaires partagent la conceptualisation et la conduite du projet de recherche à parts égales – élaboration de la problématique, de la méthode et du protocole –, de façon à ce que la recherche bénéficie autant aux un-e-s qu'aux autres. Une autre forme de recherche-action consiste à demander à un-e chercheur-se d'accompagner une recherche pilotée par un-e ou plusieurs enseignant-e-s pour résoudre une problématique soulevée par le corps professoral.

Enfin, l'enseignant-e peut s'engager de façon autonome dans une recherche-action, en contrôler le déroulement de la problématisation à l'analyse des résultats. On parle alors parfois de « prof-chercheur-se ».

Cette catégorisation est utile pour faciliter le dialogue entre enseignant-e-s et chercheur-se-s, y compris en dehors des *lab schools*. En effet, en France, il est souvent reproché aux chercheur-se-s de peu communiquer sur les résultats de leurs travaux auprès des acteurs et actrices de l'éducation (MARCHIVE, 2008 ; RAY et GAUSSEL, 2016). Ceci engendre parfois le sentiment d'être considéré-e-s comme des pourvoyeurs et pourvoyeuses de données, sans bénéficier en retour d'informations qui leur permettent de faire évoluer leurs pratiques dans les classes. C'est en apprenant à mieux se connaître que chercheur-se-s et enseignant-e-s pourront faire évoluer leurs relations et construire des protocoles qui satisfont aux attentes de tous et toutes.

2. Les *lab schools* en Europe

2.1 La *Laborschule* de Bielefeld

Jusqu'à une date récente, le concept de *lab school* était peu connu en Europe. C'est seulement en 1974, et sous l'influence directe de la *Lab School* de Chicago, que la première école-laboratoire européenne a vu le jour, en Allemagne, au sein de l'Université de Bielefeld (Rhénanie du Nord-Westphalie). La *Laborschule* de Bielefeld est une école publique qui accueille aujourd'hui 710 élèves âgés de cinq à seize ans⁵. Son fondateur, Hartmut von Hentig, a effectué une partie de ses études à Chicago et la *Lab School* de John Dewey a constitué pour lui une référence conceptuelle et une source d'inspiration (ZENKE, 2018). Traduisant littéralement en allemand le nom de *laboratory school* – *Laborschule* –, von Hentig adopte les principes pédagogiques et scientifiques chers à Dewey, tels l'idée du travail scolaire comme « expérience », le concept de l'école comme société embryonnaire, ainsi que le lien étroit avec l'université et la recherche. L'architecture de l'école, sur le principe des « espaces ouverts », a également été conçue pour correspondre aux objectifs de l'éducation tels que les envisage von Hentig (1997, cité par ZENKE, 2018, p. 12), en favorisant notamment :

– la création d'une « société civilisée », car « [d]ans une école où l'espace est ouvert, sous les yeux et les oreilles du public, il n'y a pas de professeurs qui crient et pas d'élèves qui se comportent d'une manière qui pousse le professeur à élever la voix en désespoir de cause »

– la préparation à la vie dans le « monde extérieur », en apprenant aux élèves à « se concentrer en présence d'autres personnes qui font des choses différentes, supporter une certaine quantité de mouvement et de bruit et, plus important encore, se comporter de manière à ne pas déranger les autres »

– l'ouverture à la communauté scolaire, résultat du sentiment de sécurité dont l'enfant fait l'expérience à l'école, qui « devrait stimuler la curiosité des élèves pour le monde »

– une vision d'ensemble, grâce à une circulation fluide dans l'ensemble du bâtiment, qui permette à chaque enfant de voir « ce qui se passe "au-dessus" »

⁵ Comparé au système français, les niveaux vont de l'équivalent de la grande section de maternelle jusqu'à l'équivalent de la seconde.

de lui, dans le monde des enfants plus âgés, afin qu'il puisse y prendre plaisir ou s'y mesurer, et "en dessous", dans le monde des enfants plus jeunes, afin qu'il puisse prendre conscience de ses propres ressources».

Au cours du xx^e siècle, la *Laborschule* de Bielefeld a fait figure d'exception en Europe. Sa création s'inscrit dans ce que Robert et Ségué (2020), déjà cités, désignent comme un «*moment*» : la conjonction d'un contexte socio-politique favorable et de la vision d'une forte personnalité. Les travaux de von Hentig ont en effet exercé une influence décisive sur les réformes de l'éducation en Allemagne de l'Ouest à partir des années 1960 et l'école qu'il a fondée reste, aujourd'hui encore, un modèle de référence en Allemagne.

Pourquoi le modèle des *lab schools* ne s'est-il pas déployé en Europe de la même manière qu'en Amérique du Nord ou en Asie ? Répondre à cette question demanderait une étude spécifique, mais il est à noter que, dans le contexte européen, une partie du rôle joué par les *lab schools* était assurée de longue date par les écoles d'application, où étaient formés les enseignant-e-s. Par ailleurs l'histoire de l'innovation pédagogique européenne est marquée par des personnalités telles que Freinet, Oury ou Montessori, qui ont également exercé en dehors des milieux de la recherche. Les collaborations systématiques entre écoles et universités étaient rares durant la première moitié du xx^e siècle, à l'exception des écoles JenaPlan fondées par Peter Peterson (MATTHES, 2019). Enfin, les relations entre sciences et pédagogie sont – du moins en France – teintées d'ambivalence, l'institution scolaire oscillant «*entre l'inféodation à l'ordre de la science, au nom d'une garantie de plus grande efficacité de l'enseignement, et la revendication d'autonomie, au nom d'une plus grande liberté de l'enseignant et d'une meilleure qualité de la relation éducative*». (MARCHIVE, 2008, p. 127)

2.2 Un modèle pertinent en Europe pour le xxi^e siècle ?

Entre 2015 et 2017, trois *lab schools* ont ouvert leurs portes en Europe – au Royaume-Uni, en République tchèque et en France –, de manière totalement indépendante les unes des autres.

La première, *University of Cambridge Primary School*⁶ – École primaire de l'Université de Cambridge – est une école publique fondée en 2015 dans

⁶ <https://universityprimaryschool.org.uk/>

le but de permettre à des chercheur-se-s et des praticien-ne-s rattaché-e-s au département de sciences de l'éducation (*Faculty of Education*) de collaborer avec des architectes à la conception d'une « école du futur ». Elle accueille 480 élèves âgé-e-s de 4 à 11 ans. Ce projet s'inscrit plus largement dans la politique éducative du gouvernement britannique qui encourage les pratiques pédagogiques « *fondées sur des données probantes* », notamment à travers la création d'écoles financées par l'État et intégrées à des réseaux de recherche.

La *Laboratorní škola Labyrinth*⁷ est une école privée associative créée à Brno, en République tchèque, en 2016, où sont scolarisés 176 élèves de 6 à 12 ans. L'établissement est associé à l'Université Masarykova à travers le développement d'un programme d'études sur l'apprentissage des langues en collaboration avec le département d'anglais. Des chercheur-se-s contribuent également à la formation des enseignant-e-s et à une évaluation formative à l'échelle de l'école. Le projet de l'école Labyrinth s'inscrit dans un projet éducatif global appelé *Open School Space*, qui élargit le cadre éducatif traditionnel pour s'ouvrir à un écosystème plus large intégrant la « communauté », l'environnement et le « monde réel ».

La *Lab School Paris*⁸ a été fondée en 2017 par un collectif d'acteurs et actrices sociaux d'horizons différents, le *Lab School Network*, avec le souhait de tisser davantage de liens entre recherche et pratiques pédagogiques et de mettre la recherche au service de la réussite éducative. L'école grandit en même temps que les élèves en ouvrant un niveau supplémentaire chaque année. En 2020, 75 élèves de 6 à 13 ans – du CP à la 4^e – y sont accueilli-e-s. Le projet initial visait à mener un projet au sein de l'Éducation nationale, mais il n'a pas abouti et la *Lab School Paris* est pour l'heure, comme l'école Labyrinth, une école privée gérée par une association à but non lucratif. Les liens avec des institutions de recherche se traduisent par l'accueil de jeunes chercheur-se-s et de stagiaires, par des recherches-actions impliquant des établissements d'enseignement supérieur et l'Éducation nationale⁹, et enfin, par l'organisation d'événements – colloques, séminaires, forums ouverts, hackathons – à destination de divers publics (HAAG, 2020).

⁷ <https://labyrinthschool.cz/en>

⁸ <https://www.labschool.fr>

⁹ En France, le *Lab School Network* mène ainsi des projets en collaboration avec la Cellule académique de recherche, développement, innovation et expérimentation (CARDIE) de l'académie de Paris, comme par exemple les recherches-actions « circonscription apprenante » (https://frama.link/lfn_circo).

Les histoires de ces deux derniers projets présentent de nombreuses similitudes: il s'agit de deux écoles associatives nées en dehors des institutions d'État. Toutes deux ont été créées par des collectifs citoyens rassemblant des enseignant-e-s, des chercheur-se-s et des parents, et chacune d'elle est adossée à un réseau de recherche sans qu'elles ne soient formellement rattachées à un département d'université. Pour autant, elles ne se sont pas construites en opposition avec les institutions et n'en sont pas coupées: à l'instar de certaines *lab schools* nord-américaines, elles entretiennent des relations avec le système éducatif public en contribuant à des formations d'enseignant-e-s ou à des projets de recherche en collaboration avec des écoles publiques et des universités.

Il est trop tôt pour dire si l'ouverture presque simultanée de ce type d'écoles dans trois pays différents relève d'une simple coïncidence ou si le modèle des *lab schools* sera amené à occuper une place plus importante à l'avenir dans le paysage éducatif européen. On notera cependant qu'elle s'inscrit dans un contexte où, au niveau international, une importance croissante est accordée à la prise de décision «*fondée sur des preuves*» (SOLESIN, 2020). Elle prend place, par ailleurs, à un moment où la mondialisation, l'accroissement des inégalités et l'expansion du néolibéralisme impliquent de repenser les finalités de l'école et d'imaginer collectivement de nouvelles modalités d'accès aux savoirs. Reste à savoir avec quelles valeurs et quelle vision puisque, comme le soulignait déjà Paolo Freire: «*La nature de la pratique éducative, sa nécessité de finalité, les objectifs, les rêves qui en découlent interdisent sa neutralité. La pratique éducative est toujours politique.*» (FREIRE, cité par TOLINI, 2019, p. 28). Ces trois *lab schools* ont en commun la volonté de contribuer, chacune à leur mesure, à faire évoluer les pratiques scolaires en s'appuyant sur la recherche afin de bâtir un système éducatif ouvert sur le monde, garant de la justice sociale, et qui «*conjuguerait bienfaits économiques, sociaux et environnementaux*» (SACHS, 2016, cité par RIZVI, 2017, p. 2).

2.3 Naissance d'un réseau européen de *lab schools*

En janvier 2019, Timo Zenke, enseignant-chercheur au département de sciences de l'éducation de l'Université de Bielefeld, a pris contact avec ces trois *lab schools* nouvellement créées pour leur proposer

de monter avec la *Laborschule* de Bielefeld un projet européen de « *partenariat stratégique* » dans le cadre des programmes Erasmus¹⁰. Une cinquième école située à Vienne, en Autriche, a également été sollicitée, du fait de ses similarités avec les *lab schools* : depuis 2005, les écoles normales autrichiennes – nommées *Pädak* – sont formellement rattachées à des universités ; la recherche a dès lors pris une place plus importante dans la formation des enseignant-e-s. Certaines écoles d’application associées aux écoles normales sont devenues, de ce fait, des écoles où se rencontrent les trois activités caractéristiques des *lab schools* – enseignement, recherche, formation –, même si elles ne s’inspirent pas du modèle de John Dewey.

Le projet Erasmus+, intitulé *LabSchoolsEurope : Participatory Research for Democratic Education*, part du constat largement partagé que les modalités existantes de formation et de développement professionnel des enseignant-e-s ne leur permettent pas – ou plus – d’exercer leur activité de façon satisfaisante dans un contexte d’accroissement des inégalités sociales : la mondialisation du savoir et de l’économie impose de faire émerger de nouvelles manières d’envisager la formation et l’éducation pour répondre aux besoins de tou-te-s les élèves (RIZVI, 2017). Par ailleurs, il est indispensable de continuer à développer et à mettre en œuvre des innovations dans les classes en prenant le temps d’en évaluer la pertinence avec des équipes de recherche pluridisciplinaires ayant une bonne compréhension des problématiques du terrain et soucieuses de contribuer à la fois à la production de connaissances et à l’amélioration des pratiques pédagogiques.

Au fil des échanges, la problématique de recherche commune s’est imposée comme une évidence, ainsi que l’explique Annette Textor, professeure à la Faculté de sciences de l’éducation de l’Université de Bielefeld : « *En particulier à l’heure actuelle, marquée par des attitudes populistes dans lesquelles les valeurs démocratiques sont de plus en plus remises en question, nous devons commencer dès l’école à réfléchir à la manière dont notre société fait et devrait faire face à l’hétérogénéité* »¹¹. En effet, les institutions éducatives du monde entier, ou presque, sont confrontées aux effets de la massification des systèmes scolaires. Même si ceux de certains pays ont su mieux que d’autres limiter la

¹⁰ https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-b/three-key-actions/key-action-2/strategic-partnerships-field-education-training-youth_fr

¹¹ https://new.eurekalert.org/pub_releases/2019-11/bu-dei112919.php

reproduction sociale (OCDE, 2019), tous sont à la recherche de solutions face à un nombre croissant de défis sociopolitiques, démographiques et environnementaux : crises économiques et sociales mondiales, nouvelles technologies, nouveaux modes de production, migrations, concurrence internationale, marchés en pleine évolution, transformation du monde du travail et des organisations, évolution des normes sociales, changement climatique, maladies émergentes, nouveaux dilemmes éthiques et moraux (SCOTT, 2015). L'école se doit donc non seulement de transmettre des savoirs, mais aussi d'accompagner les enfants et les jeunes dans une époque d'incertitudes et de leur « enseigner à vivre » (MORIN, 2014) en préservant les valeurs démocratiques.

Le dossier a été accepté par la Commission européenne pour une durée de trois ans (septembre 2019-août 2022). Le tableau ci-dessous recense les *lab schools* et institutions d'enseignement supérieur des cinq pays impliqués dans ce projet.

Tableau 1. Les cinq lab schools et institutions d'enseignement supérieur impliquées dans le projet LabSchoolsEurope

Pays	Ville	Institution d'enseignement supérieur	Lab school
Allemagne	Bielefeld	Bielefeld Universität	Laborschule Bielefeld
Autriche	Vienne	Pädagogische Hochschule Wien	Praxisvolksschule Wien et Praxismittelschule
France	Paris	École des hautes études en sciences sociales	Lab School Paris
République tchèque	Brno	Masarykova univerzita	Laboratorní škola Labyrinth
Royaume-Uni	Cambridge	University of Cambridge	University of Cambridge Primary School

Ce projet se déploie à partir de trois axes :

- a) science ouverte: documentation et évaluation d'innovations pédagogiques prenant appui sur l'approche «démocratique» pour faire face à l'hétérogénéité des classes, sous forme de propositions pratiques multilingues, de matériel pédagogique et d'exemples de pratiques qui seront mis à disposition librement et gratuitement;
- b) sciences participatives de l'éducation: documentation et analyse de différentes approches de recherche et cadres organisationnels des écoles laboratoires participantes dans une perspective de comparaison transnationale, dans l'objectif de renforcer les recherches scolaires participatives;
- c) élargissement du *Lab School Network*: développement d'un réseau européen de *lab schools* qui favorise les échanges entre institutions participantes et avec des partenaires non européens, en constituant un point d'appui pour soutenir la création de nouvelles *lab schools*.

En raison de la situation sanitaire liée à la pandémie de COVID-19 dès le début de l'année 2020, seules deux rencontres ont pour l'instant pu se tenir: le lancement du projet à l'Université de Bielefeld en novembre 2019 et un séminaire à Cambridge en février 2020. Les autres rencontres prévues à Brno, Vienne et Paris en 2020 ont été annulées. Les premiers échanges et un questionnaire élaboré en commun lors de la première rencontre ont cependant permis de mieux connaître les projets de chaque établissement et de découvrir de nombreuses convergences, tant au niveau des valeurs – empathie, respect, confiance, courage, gratitude, ouverture, engagement, autonomie – que des pratiques pédagogiques, centrées notamment sur les dimensions suivantes :

- inclusion, accueil de la diversité sociale et cognitive ;
- création d'un environnement d'apprentissage sécurisant, étayant et favorisant la motivation intrinsèque, avec une attention à l'organisation des espaces et, souvent, du co-enseignement ;
- accueil des émotions, développement des compétences sociales et émotionnelles, *soft skills* ou «*compétences du XXI^e siècle*» ;
- personnalisation des apprentissages, souvent en classes multiniveaux ;
- évaluation formative et auto-évaluation ;
- enseignement explicite, métacognition ;
- valorisation de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- ouverture sur la « communauté », les familles, la cité.

Le cadre de ce chapitre ne permet pas d'entrer dans le détail des projets de recherche menés par les différentes *lab schools* et les chercheur·se·s associé·e·s; quant aux projets communs, ils ne sont pas encore suffisamment avancés pour qu'il soit possible d'en communiquer des résultats. Signalons cependant à titre d'illustration une recherche-action qui fait l'objet d'une collaboration entre la CARDIE de Paris, des chercheur·se·s du *Lab School Network* et une école maternelle: *Aide-moi à apprendre avec mes émotions*¹². En réponse à une demande émanant de l'inspecteur de circonscription et des enseignantes, un fascicule présentant différents cadres théoriques et approches des émotions dans différentes disciplines a été rédigé. Intitulé *Les émotions. Mieux les connaître pour mieux les prendre en compte à l'école et dans la vie*, il est disponible en téléchargement sur le site du *Lab School Network*¹³.

Conclusion

Les *lab schools* dont il a été question dans ce chapitre revendiquent le titre d'écoles «alternatives» dans la mesure où, qu'elles soient privées ou publiques, elles s'inscrivent à la marge des modalités de mise en œuvre de la forme scolaire traditionnelle. Cependant, l'image des écoles alternatives est presque systématiquement associée en France à celle d'écoles privées très onéreuses, réservées à une élite économique désireuse de préserver l'entre-soi, fondée par des entrepreneurs et entrepreneuses à la recherche de profit, et dont l'objectif principal est de préparer les enfants à devenir les entrepreneurs et entrepreneuses de leur propre vie en «*s'empar[ant] des consciences des enfants dès l'école primaire afin d'en faire des salariés modèles de l'entreprise du futur*» (MAS, 2019, p. 97).

Or, la réalité du terrain apparaît bien plus complexe et diverse: d'une part, nombre d'écoles «différentes» reposent sur des modèles économiques d'une extrême fragilité, d'autre part, la recherche d'homogénéité socio-culturelle est loin d'être la seule motivation parentale, car ces écoles accueillent bien souvent des enfants qui étaient en souffrance dans le système traditionnel, où ils et elles n'ont pas réussi à trouver leur place,

¹² https://frama.link/lisn_emotions

¹³ Disponible en téléchargement sur le site du *Lab School Network*: https://frama.link/lisn_ressources. L'ouvrage a également été publié en version papier, voir Haag et Cognard, 2020.

voire constituent une alternative à l’instruction en famille, elle aussi en croissance (BONGRAND et GLASMAN, 2018), permettant ainsi de maintenir des enfants dans un cadre collectif. Enfin, les compétences que les pédagogies « alternatives » s’attachent à développer chez l’enfant, telles que la créativité, l’esprit critique, l’autonomie, la capacité à collaborer ou à résoudre des problèmes ne visent pas, dans l’esprit de nombreux créateurs et nombreuses créatrices d’école, à faire d’elles et eux des « petit-e-s soldat-e-s » au service d’un projet de société néolibéral, mais à leur permettre de devenir, au contraire, des citoyen-ne-s éclairé-e-s, critiques du pouvoir et des idéologies, qui seront en mesure de relever les défis que les générations précédentes leur laissent en héritage.

Les pédagogies alternatives restent un « *point aveugle* » de la recherche en sciences humaines et sociales en France (ALLAM et WAGNON, 2018). Étudier et évaluer finement les pratiques qui y sont mises en œuvre est nécessaire pour diffuser celles qui ont fait la preuve de leur efficacité et permettre ainsi au plus grand nombre d’en bénéficier. Mais il est indispensable, pour ce faire, de lever les obstacles qui surgissent sitôt qu’un projet de recherche implique l’accès aux écoles (demandes d’autorisations administratives, délais interminables, réticences des enseignant-e-s et des inspecteurs ou inspectrices). Les *labs schools*, où enseignement, recherche et formation sont étroitement associés, peuvent jouer un rôle aux côtés d’autres structures pour faciliter les recherches et leur diffusion, afin que l’école soit partout – et pas seulement dans des établissements expérimentaux : « *Un espace où on travaille ensemble et non contre les autres, où on fait de la musique et du sport, où on crée des fab labs, où on décide des règles communes, où les adultes sont des éducateurs [et éducatrices], où la tolérance et la solidarité sont un apprentissage, pas seulement des chapitres d’instruction civique.* » (DUBET et DURU-BELLAT, 2020, p. 221).

Certaines *lab schools* peuvent jouer ce rôle d’autant plus efficacement qu’elles sont intégrées au système éducatif public et bénéficient de ce fait de moyens pour conduire des recherches et former des enseignant-e-s. En France, les innovations sont souvent perçues comme une menace pour l’unité de l’École de la République et restent à la marge – bien que le système scolaire actuel contribue plus que d’autres à amplifier les inégalités sociales. Ne serait-il pas temps de « *renoncer à l’imaginaire scolaire de la vieille école républicaine, fût-il admirable, et cesser d’innover à la marge en multipliant des “dispositifs” qui, en réalité, n’affectent jamais le cœur*

du système» (DUBET et DURU-BELLAT, 2020, p. 221), pour permettre à l'ensemble des acteur·trice·s éducatif·ve·s de créer collectivement une école qui, comme le suggère Freire, «*tout en étant sérieuse, n'a[it] pas honte d'être heureuse*» ?

Bibliographie

- ALLAM, M.-C., et WAGNON, S. (2018). La galaxie des pédagogies alternatives, objet d'étude des sciences humaines et sociales. *Tréma*, 50, 1-4.
- BONGRAND, P., et GLASMAN, D. (2018). Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent. *Revue française de pédagogie*, 205, 5-19.
- CLAYTON, L., CORNELIUS, J., JAMES, C., et KINNEY, K. (2019). University and Laboratory School Partnerships. *IALS Journal*, IX(1), 7-12.
- CUCCHIARA, M. (2010). New Goals, Familiar Challenges? A Brief History of University-Run Schools | *Urban Education Journal* | University of Pennsylvania Graduate School of Education. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 7(1).
- DEWEY, J. (1903). Democracy in Education. *The Elementary School Teacher*, 4(4), 193-204.
- DUBET, F., et DURU-BELLAT, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Seuil.
- DURST, A. (2010). *Women educators in the Progressive Era: The women behind Dewey's Laboratory School*. Palgrave Macmillan.
- HAAG, P., et COGNARD L. (2020). *À l'école de leurs émotions. Aider les élèves à mieux les connaître et les vivre*. Éditions l'Instant Présent.
- HAAG, P. (2020). Créer des «collectifs apprenants» pour mettre la recherche au service de la réussite éducative : L'exemple du Lab School Network. *Carnets de l'anthropOLOGie pour tous*, 7, 63-70.
- HENGEL, L.H. (2008). Experiments in Democratic Education: Dewey's Lab School and Korczak's Children's Republic. *Social Studies*, 99(3), 117-121.
- JARMAN, A.A. (1932). *The Administration of Laboratory Schools: A Study of Laboratory Schools Connected with Departments, Schools and Colleges of Education in the United States*. George Wahr.

- MARCHIVE, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique: Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Presses universitaires de Rennes.
- MAS, J.-Y. (2019). De la critique artiste du capitalisme à la critique pédagogique de l'école. Dans L. DE COCK et I. PEREIRA (dir.), *Les pédagogies critiques* (p. 85-100). Agone.
- MATTHES, E. (2019). Universitätsschulen in deutschen Staaten— Historische Fallbeispiele. *Die Deutsche Schule*, 111, 8-21.
- MORIN, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes sud.
- OCDE (2019), *Résultats du PISA 2018 (Volume I): Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA, OCDE.
- REY, O., et GAUSSEL, M. (2016). The conditions for the successful use of research results by teachers : Reflections on some innovations in France. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 577-587.
- RIZVI, F. (2017). La mondialisation et l'imaginaire néolibéral de la réforme de l'éducation. *Recherche et prospective en éducation: Réflexions thématiques*, n° 20. UNESCO.
- ROBERT, A. D., et SEGUY, J.-Y. (2020). The French Classes Nouvelles (1945-1952): Why is it so Difficult to Change Traditional Pedagogy? *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 27-45.
- SACHS, J. (2016, juillet 18). Sustainable development: A new kind of globalization. *The Boston Globe*. <https://www.bostonglobe.com/opinion/2016/07/18/sustainable-development-new-kind-globalization/8n33gJUKfUVDyMUD3J5iJK/story.html>
- SAINT-DENIS, É. de. (2017). Les structures scolaires alternatives, à la marge de l'institution. *Spécificités*, 10(1), 149-166.
- SAINT-FUSCIEN, E. (2017). *Célestin Freinet: Un pédagogue en guerres*. Perrin.
- SCHLESINGER-DEVLIN, E., ELICKER, J., et ANDERSON, T. (2017). Research-teacher collaborations in applied research in a university laboratory school. Dans N. BARBOUR et B. A. MCBRIDE (dir.), *The future of child development laboratory schools: Applied developmental science in action* (p. 39-58). Routledge.
- SCOTT, C. L. (2015). Les apprentissages de demain 1: Pourquoi changer les contenus et les méthodes d'apprentissage au xx^e siècle? *Recherche et prospective en éducation*, n° 13. UNESCO.

- SOLESIN, L. (2019). La gouvernance mondiale de l'agenda Éducation 2030 : Défis dans un paysage en mutation. *Recherche et prospective en éducation : Réflexions thématiques*, n° 26. UNESCO.
- THOMAS, G. G. (1956). Role of the Laboratory School in Introducing Educational Practices. *Educational Leadership*, 13(7), 407-411.
- THORBURN, M. (2018). John Dewey, subject purposes and schools of tomorrow: A centennial reappraisal of the educational contribution of physical education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 22-28.
- TOLINI, G. (2019). Célestin Freinet et Paulo Freire, des pédagogies de transformation sociale. Dans L. DE COCK et I. PEREIRA (dir.), *Les pédagogies critiques* (p. 21-34). Agone.
- VIAUD, M.-L. (2005). *Des collègues et des lycées «différents»*. Presses Universitaires de France.
- WAGNON, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : Essai de cartographie et de définition. *Tréma*, 50.
- WILCOX-HERZOG, A. et MCLAREN, M. (2012). Lessons Learned: Building a Better Laboratory School. *NALS Journal*, 4(1).
- ZENKE, C. T. (2018). The Challenge of Open Space: Lessons from a Pioneering School Building Layout in Germany. *IALS Journal*, VIII(1), 9-16.

Chapitre 15

***Unschooling* : mode d’instruction ou mode de vie et d’être ?**

Mélissa Plavis, Université Paris Nanterre

Résumé

L’école est notre norme culturelle. Pourtant, une minorité de jeunes n’est pas scolarisée et est instruite en famille, la majorité de leurs parents utilisant toutes sortes de pédagogies des plus classiques aux plus alternatives pour les instruire. Mais une partie d’entre ces « non-sco » vivent sans « école à la maison » : en *unschooling*, une alternative à la pédagogie. Pour les tenant-e-s du *unschooling*, il n’est pas seulement question d’un mode d’instruction ou d’apprentissage informel et/ou autogéré, mais plus largement d’un mode de vie et d’être qu’on peut qualifier de contre-culturel et écologique.

Abstract

Schooling is our cultural norm. However, a minority of youngsters do not go to school and are instructed in their family, where their parents apply various learning methods, ranging from classical to alternative ones to teach them. But some of these children live without any « home schooling » : *unschooling*, as an alternative to pedagogy. For the followers

of unschooling, it is not only a mode of instruction or an informal and/or self-managed learning, but in a wider sense, a way of living and being, that can be considered as counter-cultural and ecological.

Introduction

De nombreux réseaux nationaux et locaux de familles non scolarisantes existent en France et s'entrecoupent : des mêmes personnes peuvent se trouver dans certains ou plusieurs réseaux sociaux ou associatifs, locaux ou nationaux. Le terme « non-sco » est utilisé par les membres de ces réseaux de non-scolarisant-e-s pour parler d'eux et elles-mêmes. Des phrases telles que les suivantes peuvent être adressées à des enfants non-sco : « Une visite de la caserne des pompiers est programmée avec les non-sco, est-ce que tu as envie de participer ? », « Nous allons en forêt avec les non-sco cet après-midi ». En revanche, le terme n'est pas courant en dehors de ces réseaux et les non-sco doivent l'expliquer aux ami-e-s, aux collègues et parfois aux journalistes. Peu de personnes connaissent cette appellation, et ce, même s'ils/elles savent qu'il est possible de ne pas aller à l'école. Il faut connaître le réseau pour connaître son nom, voire en être proche : il s'agit ainsi d'un nom de fait, parce qu'utilisé par ses membres. Toutefois, sous l'appellation « non-sco » se rassemble une communauté hétérogène et de nombreux profils existent. Il y a ceux et celles qui prennent des cours à distance, ceux et celles qui reçoivent un enseignement à domicile, par leur parent ou par toute autre personne de leur choix, et enfin, les *unschoolers*, ceux et celles auquel-le-s les parents n'imposent aucun enseignement, ni programme, ni planning horaire dédié, qui sont libres de et autonomes dans leurs apprentissages. Les parents unschooleUrs et unschooleUses¹ pensent que nombre d'apprentissages se font informellement, dans la vie quotidienne, au gré des rencontres ou au cours de projets mis en place par intérêt, par passion ou encore par nécessité. Si, en apparence, choisir des enseignements formels pourrait sembler contradictoire, cela resterait pourtant dans la logique du *unschooling*, pour autant que cela soit issu du

¹ J'utilise le terme *unschoolers*, nom commun version anglaise, pour parler des jeunes et moins jeunes en tant qu'apprenant-e-s et unschooleUrs ou unschooleUses, adjectif qualificatif version francisée, pour parler des jeunes ou moins jeunes n'imposant pas d'enseignement ou quoi que ce soit d'autre à autrui, ainsi que, plus globalement et comme nous le verrons plus loin, en tant que personnes vivant en *unschooling* : parents unschooleUrs, familles unschooleUses.

choix autonome/libre de l'apprenant.e. C'est à cette dernière catégorie de « non-sco » que nous nous intéresserons au fil de ce chapitre.

Pour illustrer mes propos, je m'appuie sur neuf années d'observation participante, ou plutôt de participation observante – puisqu'étant moi-même mère unschooleUse² – au sein du réseau « non-sco » Île-de-France et de réseaux nationaux. Cette participation observante implique une présence régulière sur des listes de discussion associatives et des groupes Facebook locaux ou nationaux dédiés à l'« Instruction En Famille (IEF) » ou au *unschooling*, ainsi qu'une présence aux rencontres locales, régionales ou nationales organisées régulièrement ou occasionnellement par ces différents réseaux. Les familles non scolarisantes se réunissent régulièrement durant une semaine dans des campings en France. J'ai pu ainsi enquêter pendant huit semaines lors de ces rencontres nationales en y rencontrant des parents de tous horizons, en assistant à de nombreuses réunions formelles ou informelles, à des assemblées générales, etc. Des entretiens informels non enregistrés individuels ou en couple (plus de 50 parents), des entretiens en groupe lors de réunions thématiques, ainsi que 20 entretiens formels semi-dirigés avec des parents unschooleUr-eUses ont en outre été réalisés. Je m'appuie plus spécifiquement ici sur ces derniers. Ils m'ont permis de confirmer et de préciser mes observations et mes recherches précédentes. Ma connaissance préalable du terrain ainsi que des enjeux théoriques et empiriques, la confiance que me portaient les parents ayant accepté de s'entretenir avec moi³, ainsi que la longueur de ces entretiens (3 heures pour la plupart, mais pouvant durer jusque 5 à 7 heures), m'ont permis d'explorer en profondeur leur histoire de vie, leur parcours, leurs motivations, leurs réflexions sur leur parentalité en tant que parents unschooleUr-eUses et leurs conclusions à l'instant T de l'entretien.

1. Unschooling : précisions conceptuelles et contextuelles

Aux États-Unis dans les années 1970, dans un contexte occidental où la très grande majorité des enfants est scolarisée en établissement et où une grande partie des enfants non scolarisés reçoivent un enseignement imposé,

² Je développe mon positionnement « de l'intérieur » ainsi que l'intérêt et les limites du point de vue situé dans Plavis (2015).

³ Confiance très souvent exprimée explicitement, notamment lorsque j'aborde les questions d'anonymat en début d'entretien.

quelle que soit la pédagogie utilisée, le «mouvement» *unschooling* est inspiré par John Caldwell Holt, puis, plus tard, par Pat Farenga (HOLT et FARENGA, 1981). Aujourd'hui, Sandra Dodd représente une figure phare du *unschooling* (DODD, 2009). En outre, une diffusion du *unschooling* à travers de nombreux pays occidentaux (Royaume-Uni, Allemagne, Brésil, Canada, Belgique, Luxembourg, etc.) s'observe actuellement. Peu importe la langue du pays, le terme *unschooling* est utilisé tel quel. Il serait appréciable de pouvoir traduire ce terme par «non-scolarisation», mais s'il est utilisé dans sa version anglophone en France et ailleurs dans le monde c'est parce qu'il énonce plus que la simple non-scolarisation. En effet, en France, les «non-sco», tel-les qu'ils et elles s'autonomment (PLAVIS, 2015) désignent les parents non scolarisant-e-s et enfants non scolarisé-e-s, soit toutes les familles ayant fait le choix de ne pas scolariser en établissement, alors que les *unschoolers*, parents et enfants, sont une minorité dans la minorité non scolarisante. Ces précisions conceptuelles et définitionnelles permettent d'éviter les écueils scientifiques d'une confusion de notions, et c'est dans cette perspective qu'il s'agit ici de faire un point sur le *unschooling* et les familles qu'il englobe.

Le nombre d'enfants instruit-e-s ou s'instruisant en famille augmente rapidement malgré son caractère minoritaire (GLASMAN et BONGRAND, 2018). De plus en plus de parents, même si cela reste très marginal, rejettent non seulement l'école, mais également l'enseignement à distance pour organiser (ou pas) l'instruction de leur enfant selon leur(s) choix (a) pédagogique(s) et souvent selon les spécificités de l'enfant. Le nombre de *unschoolers*, qui ne sont donc qu'une minorité des familles de l'IEF, augmente également, au moins proportionnellement à l'augmentation des enfants non scolarisé-e-s, si ce n'est plus rapidement. En effet, la majorité des parents avec qui je me suis entretenue décrivent un cheminement pouvant aller de l'école au *unschooling*, en passant par les écoles alternatives puis l'école à la maison, alternative ou pas, pour arriver au *unschooling*. Cela confirmerait l'hypothèse que la part des *unschoolers* au sein des «non-sco» grandit également puisqu'il y a de plus en plus d'enfants instruit-e-s ou s'instruisant en famille et que certain-e-s en viennent à s'instruire par eux et elles-mêmes (PLAVIS, 2017a).

De nombreuses études, portant surtout sur le contexte anglophone, s'intéressent à l'IEF dans sa globalité – le *homeschooling* (BONGRAND et GLASMAN, 2018) –, mais très peu se concentrent sur le *unschooling* spécifiquement. En France, de récentes recherches sont en cours. Leurs prémisses ont été retranscrites dans le dossier de la Revue Française de

Pédagogie coordonné par Philippe Bongrand, intitulé : *Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent* (BONGRAND, 2018). Notons également l'étude sur l'instruction en famille par Guigue et Sirmons (2015) et une plus spécifique, et un peu plus ancienne, sur les contrôles et les inspections par Quatrevaux (2011). Actuellement, seuls des mémoires de recherche abordent le *unschooling* en France : un de licence en science de l'éducation (DELPECH, 2016) et trois en master réalisés par mes soins, dont deux en philosophie (PLAVIS, 2013, PLAVIS, 2014) et un en anthropologie (PLAVIS, 2015). Or, les études sur les *homeschoolers* en général ne disent rien des *unschoolers* spécifiquement (GRAY et RILEY, 2015).

Le terme *unschooling* est composé de *un-* et de *-schooling*, ce qui a pour conséquence de laisser penser a priori qu'il ne s'agit que de quelque chose qui est lié à l'instruction, mais différent ou à distance de l'école. Cela pose problème dans certaines études visant à tirer des conclusions sur ce qu'implique le *unschooling*, où il n'y est envisagé que comme un mode d'instruction alternatif sans travail scolaire, et ce, même à la maison. Si Gray et Riley (2013, 2015) mettent surtout l'accent sur les apprentissages réalisés dans le contexte du *unschooling*, d'autres implications peuvent être identifiées comme fondamentales à sa compréhension, comme les pratiques de maternage proximal (*attachment parenting*) – soit un ensemble de pratiques puériculturelles qui impliquent une proximité physique soutenue et continue entre l'enfant et la mère – ou encore une critique de la culture « mainstream » (KIRSCHNER, 2008 ; GRUNZKE, 2010). Or, les recherches et leurs résultats sont directement liés à ce qui est projeté a priori sur ce qui est nommé *unschooling*. Par exemple, si l'on considère que le *unschooling* n'est qu'une question d'absence d'enseignement, d'horaires ou de programme imposés, alors il est possible de prendre en compte dans son panel des familles où les parents sont négligents, ne portant pas d'intérêt à leurs enfants ainsi qu'à leur bien-être, faussant ainsi les résultats puisque le *unschooling* se distingue clairement de la négligence. Il ressort de ces contours théoriques la multidimensionnalité liée à la réalité du *unschooling* et l'ambiguïté qui en découle. Apprentissages autonomes, apprentissages naturels, apprentissages informels, apprentissages libres, apprentissages autogérés, apprentissages autodirigés, apprentissages dans la vie, etc. : aucune de ces tentatives de définition ne semble convenir parfaitement. Toutes ces expressions ne peuvent à elles seules définir le phénomène, notamment parce qu'elles se concentrent explicitement sur les apprentissages plutôt que sur le mode de vie et d'être. Or, en étudiant le

mode de vie des *unschooleUr-eUses* uniquement sous l'angle partiel de la manière dont ces individus apprennent, ces approches ont une focale trop serrée qui empêche de saisir la logique d'ensemble du *unschooling*. Dès lors, envisager le *unschooling* non pas seulement à l'échelle des modalités d'apprentissage qu'il rend possible, mais à l'échelle des modes de vie et d'être, pourrait avoir un impact sur la compréhension scientifique du phénomène du *unschooling*. Il semble donc nécessaire, grâce au terrain français, de mettre en lumière qu'il relève d'un mode de vie et d'être, soit d'un ensemble de pratiques et/ou de représentations propres qui définissent une attitude vis-à-vis de l'environnement, et donc également des autres et de soi-même. La manière de vivre, de penser et d'être au monde, les valeurs, les habitudes de consommation, l'alimentation, les types de relations sociales mises en place sont autant de critères pouvant définir un mode de vie et d'être, qu'ils relèvent de choix conscients ou inconscients. Certaines récurrences apparaissent chez les personnes se disant en *unschooling* : ce sont ces enjeux plus globaux que nous mettons en lumière dans la section suivante.

2. Une micropolitique écologique et sociale ?

Ma thèse, à travers l'étude de la parentalité au sein des familles en *unschooling*, a pour vocation de mettre au jour des pratiques peu connues tout en portant une réflexion anthropologique et philosophique sur les apprentissages, l'enfant, l'enfance et l'éducation comme constructions sociales, et ce à l'aide de travaux abordant l'« instruction en famille » (par exemple PARDO, 2009 ; GUIGUE et SIRMONS, 2015 ; BONGRAND, 2018) et le concept de *unschooling* (par exemple HOLT, 1976 ; HOLT et FARENGA, 1981 ; HOLT, 1989 ; BERTOZZI, 2006 ; CURTICE, 2014 ; ENGLISH, 2015 ; GAUDREAU, 2017). J'ai montré dans mes travaux précédents comment la mise en place des conditions permettant le *unschooling* fait de cette pratique une micropolitique écologique et sociale dans le sens d'une politique citoyenne (PLAVIS, 2015). Par politique citoyenne, j'entends politique au sens *du* politique et non de *la* politique qui aujourd'hui est directement associée à sa version partisane, soit à la politique politicienne organisée en partis. Une politique citoyenne est alors tout ce qui participe de la co-construction de notre monde. Par conséquent, est déjà politique citoyenne la manière d'habiter le monde, la manière de décider ensemble de ce que l'on souhaite, ou organiser sa propre vie au sein de la cité. Tout

changement de pratique, et notamment par des propositions alternatives en actes, a nécessairement des implications « dans le monde » par répercussion de proche en proche. Même un changement minime peut être source d'effets. Il s'agit du politique par et pour les citoyen-ne-s ou encore toute personne vivant parmi les autres, enfants compris·e-s.

Si les familles *unschooleUses* participent à une politique citoyenne, c'est notamment qu'elles utilisent leur pouvoir d'agir plutôt que de chercher à prendre le pouvoir sur leurs enfants ou sur les autres. Certaines luttent contre le pouvoir que des autorités jugées arbitraires par les parents *unschooleUrs*, comme l'Éducation nationale par exemple, pourraient avoir sur elles ou que n'importe qui pourrait prendre sur elles ou leurs enfants. Consciemment ou inconsciemment, explicitement ou implicitement, ces familles agissent et participent de la société et de son devenir. Déjà en 2008, aux États-Unis, Kirschner (2008) mettait en avant que si les familles *unschooleUses* relevaient d'un large spectre politique, de nombreuses valorisaient l'autonomie et les libertés individuelles. Elle écrit avoir rencontré de nombreuses familles s'identifiant comme libertaires, ce que je constate également sur mon terrain en France, dix ans plus tard. À la question : « comment qualifieriez-vous votre parentalité ? », une famille a répondu : « *parentalité anarchiste* ». L'histoire de l'anarchisme montre que l'école traditionnelle est rejetée et que la famille en tant que telle n'est pas non plus considérée comme propice à l'émancipation, dans la mesure où le pouvoir du père en son sein prime. De nos jours, il semble que seuls les parents aient le pouvoir de chercher à sortir de la domination adulte vis-à-vis des enfants. Cette domination, avant d'être individuelle, est structurelle (BONNARDEL, 2017). Les parents *unschooleUr-eUses* cherchent justement à contrer cette domination en n'empêchant pas leurs enfants d'évoluer et d'arpenter le monde et de rencontrer nombre de personnes au-delà de leur famille.

La pratique du *unschooling* est donc aussi une micropolitique, dans la mesure où elle favorise des modes de vie alternatifs où l'organisation devient de plus en plus horizontale, évitant les hiérarchies à différentes échelles inter- et intrafamiliales (PLAVIS, 2015). Elle semble être une recherche, un travail sur soi visant à ne pas prendre de pouvoir sur les autres tout en cherchant à expérimenter et à user de son pouvoir d'agir ou à se le réapproprier. Par l'exemple, parce que l'on enseigne qui l'on est (plutôt que ce que l'on dit), la philosophie pratique du *unschooling* invite ou permet à chacun·e de faire de même par l'exemple, s'il ou elle le souhaite.

Ce point est validé par le fait que la majorité des parents *unschooleUrs* avec qui je me suis entretenue disent combien leur(s) enfant(s) leur apprennent à être parents et combien la déscolarisation ne concerne pas tant le fait de sortir les enfants de l'école (ou de ne pas les y mettre le cas échéant), mais plutôt de se déscolariser soi-même en tant qu'adulte ayant eu, la plupart du temps, une expérience scolaire longue. Il s'agirait donc, selon eux, de se défaire des normes et codes scolaires et d'apprendre à observer les apprentissages en dehors de tout système d'enseignement imposé. «*L'école est dans l'adulte*» dit une mère, et «*les parents unschooleUrs doivent la faire sortir d'eux-mêmes pour être capables de ne pas entraver le développement "naturel" de l'enfant*». Selon elle, la non-intervention s'apprend. Il ne s'agirait donc pas de *ne pas agir*, mais de *ne pas diriger*, de permettre à l'enfant de vivre librement pour apprendre librement et d'apprendre librement pour vivre librement. Il ne s'agirait que d'être soi-même, de vivre, d'apprendre, et ainsi le parent, l'adulte ou l'enfant enseigne qui il ou elle est. La spécificité des familles *unschooleUses* est donc qu'il existe une volonté chez les parents de laisser leur(s) enfant(s) libre(s) de leurs apprentissages, c'est-à-dire, libre(s) de suivre leurs intérêts, et d'organiser, ou pas, leurs apprentissages. Parfois, c'est la volonté des enfants qui oblige en quelque sorte les parents à se remettre en cause et à lâcher prise concernant leur propension au dirigisme. Il ne semble donc pas exister un modèle prédéfini, mais seulement des principes que les parents cherchent à mettre en place dans leur famille, comme ceux de ne pas interférer, ne pas couper ou briser la soif d'expériences et éventuellement de savoirs des enfants, ou encore ceux de confiance et de «bienveillance». L'identité en tant qu'*unschooleUrs* est construite par des références et des expériences communes aux familles, ce qui fait de cette philosophie pratique une contre-culture (KIRSCHNER, 2008) et peut permettre d'observer, d'un certain point de vue, une forme d'uniformité.

Les apprentissages faits par les enfants dans les familles en *unschooling*, en autonomie et de manière autodirigée, ont notamment été étudiés par Holt (2014) ou encore Thomas et Pattison (2013). Ces derniers ont défini avec 26 familles *unschooleUses* ce qu'apprennent les enfants et comment : par les rencontres avec l'environnement et les humains, la conversation, la pratique et le jeu. Pattison a montré dans sa thèse (2013) comment les réponses données par 330 familles non scolarisantes à un questionnaire proposé en ligne permettaient de repenser l'apprentissage de la lecture ainsi que le concept d'apprentissage lui-même. Dans un même temps, elle redéfinit ce que pourrait signifier le concept de lecture qui y apparaît être, non pas une capacité à décoder, mais une propriété émergente à travers

une dynamique d'auto-organisation co-construisant des relations avec et dans un environnement complexe. L'environnement étant toujours ouvert et mouvant, selon la métaphore de l'osmose (et non plus de l'acquisition ou de la participation). L'enfant est lui ou elle-même un écosystème s'auto-organisant et mouvant. On passe d'un faire, l'action de lire, à un être (dynamique). L'apprentissage n'apparaît donc plus de manière visible comme un effort qu'il s'agisse de l'enfant lui ou elle-même ou d'un-e observateur ou observatrice : il est « naturel ». Celui-ci ne peut donc être préorganisé, mais seulement expérimenté. Parents et enfants dépendent à la fois du système complexe alors même qu'ils et elles le fondent (PATTISON, 2013, 2016 ; PLAVIS, 2017b).

J'ai également développé l'idée que les considérations quant aux concepts « enfant » et « savoir » ont des conséquences sur les actions des adultes envers les enfants (PLAVIS, 2014). Par exemple, elles impliqueront que l'adulte pense l'enseignement aux enfants comme nécessaire, ou au contraire qu'il faut plutôt les laisser libres de s'instruire par eux ou elles-mêmes, avec les autres et dans le monde. Concernant l'enfant, si l'on considère que l'esprit des jeunes humains est une table rase et un réceptacle, alors nous en déduisons qu'il nous faudra leur enseigner et leur inculquer du savoir, encore et encore, pour qu'ils et elles se remplissent de connaissances et deviennent des sachant·e·s (à défaut de savant·e·s). En revanche, si l'on considère que les humains naissent avec des dispositions qui se révéleront au fil du temps, comme cela semble l'être pour tous les êtres vivants sur cette planète, alors nous envisagerons de les laisser grandir et apprendre, simplement en vivant, sans interférer ni intervenir dans ce processus physiologique : « *vivre c'est apprendre et apprendre c'est vivre* », diront les familles *unschooleUses*. Concernant le savoir, s'il est conceptualisé comme l'arbre de la connaissance de Descartes (1596-1650), avec son tronc représentant les connaissances de base à acquérir nécessairement et ses branches qui s'affinent à mesure que nous nous spécialisons, alors sera imposé aux enfants un socle commun des connaissances et des compétences que tout un chacun devra maîtriser avant de pouvoir considérer toute prétention à aller plus loin, plus haut, plus en spécialisation. En revanche, si nous imaginons le savoir à l'image du rhizome de Deleuze et Guattari (2013/1980), alors toute entrée sera pertinente, car tout mène à tout. Jacotot (1770-1840) disait déjà que « *tout est dans tout* ». Rhizomes ou radicules sont ces racines qui se joignent et se rejoignent finement les unes aux autres. Leur particularité tient au fait qu'elles ne sont pas « parallèles » au sens où il y aurait incommunicabilité,

mais plutôt « a-parallèles » au sens où elles sont en contact à de nombreux endroits, et surtout qu'elles cassent tout parallélisme par connexion. Les rhizomes relient ce qui, à première vue, paraît individuel et dissocié. Le savoir peut être conçu comme tel dans la mesure où toutes les connaissances sont intriquées et déhiérarchisées : n'importe quelle entrée donnera accès à l'ensemble. Laisser les enfants libres sans leur imposer d'enseignement ne semble possible que s'ils et elles sont considéré·e·s comme ayant des dispositions (ou potentialités) innées se développant physiologiquement en vivant en société, et si le savoir et la connaissance sont pensés comme un rhizome plutôt que comme un arbre. À l'inverse, ou dans un même temps, il est possible, parce qu'on laisse les enfants libres, de déduire qu'ils et elles ont des dispositions innées et que le savoir est rhizomatique.

3. *Unschooling* : une question de parentalité ?

La parentalité semble être la clé du *unschooling*, parce que la relation mise en place entre parent et enfant en est la base, là où la relation (a)pédagogique n'en est qu'un élément spécifique. Le *unschooling* pensé en tant que mode d'instruction est souvent le prolongement d'un maternage proximal et écologique (*attachment parenting*) (KIRSCHNER 2008, GRUNKKE 2010). Celui-ci se caractérise par des pratiques d'accouchement physiologique, souvent à la maison, d'allaitement exclusif jusqu'à la moitié de la première année, des allaitements longs d'environ trois ans, mais pouvant aller bien au-delà, l'usage de techniques de portage physiologique de manière intensive, la pratique du cododo (*cosleeping*), l'utilisation de couches lavables, voire la pratique de la communication autour des besoins d'élimination nommée hygiène naturelle infantile (HNI – *elimination communication*), la motricité libre, la diversification menée par l'enfant, etc. Toutes ces pratiques sont associées à l'idée que plus les besoins de l'enfant auront été comblés depuis la naissance, plus il ou elle sera sécurisée et en confiance pour explorer le monde et plus l'enfant pourra explorer le monde dès son plus jeune âge, selon ses capacités, plus il ou elle sera en confiance. Il ne s'agit pas pour ces parents de garder leurs enfants bébé plus longtemps, mais de répondre à leurs besoins physiologiques tant qu'ils et elles en ont besoin⁴ tout en leur laissant explorer le monde. Le *unschooling*

⁴ Selon ce que l'enfant exprime, et ce que les parents sentent, qui peut être confirmé par l'anthropologie notamment sur la durée et le « prolongement » de l'allaitement.

arrive souvent dans le prolongement de ce type de parentalité, même si les parents ne l'ont pas tout de suite mis en place et ont dans un premier temps mis leur enfant à l'école, publique, privée, alternative, ou ont commencé par l'école à la maison, et même si ce type de parentalité ne s'est installé que pour le deuxième, troisième ou quatrième enfant (PLAVIS, 2017a). Les enfants grandissant, les parents *unschooleUrs* laissent autant de liberté à leur(s) enfant(s) dans la vie quotidienne que dans leurs apprentissages ; et cela, en cohérence avec l'idée que les apprentissages se font dans la vie (KIRSCHNER, 2008). Celle-ci se doit donc pour eux d'être la plus autonome possible, ce qui n'empêche pas les parents *unschooleUrs* de reconnaître l'influence nécessaire de chaque individu partageant une vie commune. À cet égard, le titre original du livre de Gray, *Free To Learn* – traduit en français par *Libre pour apprendre* (2016) – peut s'entendre de deux manières : libre d'apprendre (ce que l'on souhaite, quand on le souhaite et où on le souhaite), mais également libre pour apprendre, qui viendrait dire la nécessité d'être libre pour rendre possible l'apprentissage (par osmose).

Pour les parents *unschooleUrs* écouté·e·s, en entretien ou plus informellement lors de rencontres individuelles ou en groupe, ou encore en réunion, toutes les attitudes parentales sont fonction de la peur ou de la confiance. Avoir confiance en soi leur semble primordial pour avoir confiance en leur(s) enfant(s), et réciproquement, faire confiance à son enfant permet de travailler sa propre confiance en soi. Les peurs sont déconstruites au fur et à mesure, et les peurs persistantes sont la plupart du temps identifiées par les parents grâce au travail qu'ils et elles semblent faire sur eux et elles-mêmes, par choix ou par nécessité. Ils et elles reconnaissent que si leurs enfants sont poussé·e·s à étudier un sujet, ou s'ils et elles se (re)prennent parfois à leur imposer un temps de travail dirigé, c'est uniquement lorsque (re)surgissent des inquiétudes, souvent déclenchées par l'imminence du contrôle pédagogique annuel obligatoire effectué par l'Éducation nationale. Ils et elles reconnaissent une forme d'injustice, quelque chose qui les empêche parfois de travailler sur leurs peurs ressenties de nouveau, (re)projeté·e·s dans le modèle scolaire que les inspecteurs ou inspectrices représentent. J'observe dans mon enquête un cheminement des parents qui peut se faire sur des échelles temporelles différentes : soit sur l'échelle de vie d'un enfant, soit sur celle de plusieurs enfants. Leur parentalité se modifie ainsi au cours du temps, d'un temps plus ou moins long en fonction de l'ancrage scolaire en chacun·e. Encore une fois, certains parents scolarisent en école publique, puis en école alternative publique ou privée, puis déscolarisent, font l'école à la maison

avant de passer en *unschooling* (PLAVIS, 2017a). En parallèle, la parentalité dans son entier et toute la relation à son ou ses enfants se modifient, passant d'une forme de parentalité plus autoritaire, voire inquiète, où le parent décide arbitrairement pour le bien de l'enfant (GRAY, 2016), à une parentalité plus confiante⁵ considérant les enfants comme des personnes capables de construire leur propre chemin de vie, apprentissages compris, quel que soit le contexte dans lequel ils et elles vivent et notamment si les parents ont répondu à leurs besoins physiologiques dès leur naissance. Les parents *unschooleUrs* ont pour la plupart énormément lu sur le sujet et un des livres phares s'avère être *Le concept du continuum* de Liedloff (2009/1975) qui décrit les pratiques parentales chez les Amérindien-ne-s Yékwanas (KIRSCHNER, 2008 ; PLAVIS, 2015).

Étudier la parentalité au sein des familles « non-sco » en *unschooling* est une entrée dans un paradigme que je qualifie d'écologique. En effet, j'ai pu observer au cours de mon expérience de terrain que le fait de devenir parent et de réfléchir à ses pratiques dites éducatives, mais concernant plus simplement son rapport à autrui et en particulier aux enfants, s'avère être souvent un accès vers des pensées écologiques et écologistes. À l'inverse, des personnes ayant un souci écologique, par l'intermédiaire de leur questionnement sur le soin à porter à la planète, en viennent à repenser le rapport à autrui et aux enfants, et à envisager le *unschooling* comme une pratique cohérente avec leur mode de vie. Penser et vivre un autre rapport à l'enfant amène à penser et vivre ses rapports aux autres et à l'environnement différemment, et réciproquement. Cela s'explique assez aisément : puisque l'écologie est l'étude des relations entre des êtres hétérogènes, puisque ces études montrent comment les liens et la diversité permettent la résilience et la soutenabilité de tous les écosystèmes, eux-mêmes souvent insérés dans d'autres écosystèmes, alors peut être considéré comme écologique toute pensée relationniste et toute pratique qui vise à prendre soin des relations quelles qu'elles soient : relation à l'environnement, aux autres et à soi-même. Cela s'explique également par le fait qu'à l'instar de Guattari (1989), l'écologie est de plus en plus envisagée comme généralisée (écosophie), dans la mesure où l'humain n'est pas séparé de ce qu'on nomme l'environnement, que l'humain n'est pas maître et possesseur d'une Nature qui serait autre que lui ou elle comme le soutenait Descartes (1596-1650), mais qu'il ou elle est lui ou elle-même un écosystème au sein de cette Nature ou de cet environnement : toutes

⁵ Dans *Libre pour Apprendre* (2016), Peter Gray parle également de parentalité confiante.

relations, à son environnement, aux autres (humain-e ou non) et à soi sera donc prise en compte et respectée. On observe donc au sein des familles en *unschooling* des réflexions et pratiques alimentaires, de santé, d'organisation associatives, etc. qui vont dans ce sens : végétarisme et végétalisme, voire véganisme, pour des raisons éthiques (soin aux autres, animaux non humains compris), autres régimes alimentaires type « sans gluten sans lait » pour les questions de santé (soin de soi-même), ou encore pratiques de santé, médecines alternatives, décroissance, habitats écologiques, culture d'un jardin potager biologique voire en permaculture, consommations de produits biologiques et locaux tant que possible, etc.

Conclusion

La pratique du *unschooling* chez les « non-sco » est une proposition en acte dans un contexte donné et donc spécifique. Le *unschooling* est une réalité. Tel que nommé, il renvoie en France à un choix possible s'insérant dans le cadre législatif de l'instruction en famille⁶, en tant que choix (a)pédagogique. Le *unschooling* est pratiqué et étudié notamment aux États-Unis, et je l'étudie moi-même dans un contexte toujours occidental, mais spécifiquement français. Il n'est plus question d'éducation à proprement parler, mais d'écologie, de rapport au monde, aux autres et à soi. Le modèle scolaire et le (non-)modèle autodirigé du *unschooling* sont impliqués et impliquent une tout autre manière de penser et vivre le monde. Les luttes entre ces deux paradigmes sont le signe de leur incompatibilité. Pourtant les « non-sco » en *unschooling* se fraient un chemin entre ces deux paradigmes tout en promouvant la vision écologique (ou écosophique pour reprendre le terme de GUATTARI, 1989). Cette praxis, pratique ayant son but en elle-même, soit être et vivre, cherche à soigner les relations : aux autres évidemment, mais également au monde, sans pour autant s'oublier soi-même, ainsi que de favoriser les diversités, toute méprise d'une des relations étant, de proche en proche, une méprise des autres. Alors que je cherche à comprendre si le *unschooling* est une praxis écologique, je mets en avant le fait que le *unschooling* répond ou du moins cherche à répondre à ces trois exigences de soin. De ce fait, il est possible de le considérer comme étant un mode d'« éducation » écologique,

⁶ Une loi, votée en août 2021 et validée par le conseil constitutionnel, fait passer l'instruction en famille d'un régime déclaratif à un régime d'autorisation dès la rentrée 2022. L'instruction en famille ne sera donc plus une liberté, mais une interdiction avec dérogations sur critères.

ou bien plutôt d'une non-éducation. En effet, une éducation écologique étant un oxymore (les deux notions s'excluant mutuellement), tout comme le développement durable ou encore l'éducation à la liberté (PLAVIS, 2014). Parler d'éducation écologique s'avère au final impossible, si ce n'est à vouloir dire qu'elle s'exerce dans le milieu. Voilà pourquoi il me semble falloir préférer le terme de non-éducation.

Le *unschooling* n'est pas une méthode éducative ou pédagogique, il est d'abord et avant tout une attitude. Une attitude face à soi-même, aux autres et au monde, une attitude sans éducation, qui vise à sortir de la domination du point de vue du dominant; raison pour laquelle le *unschooling* doit être pensé dans sa globalité, en tant que mode de vie et mode d'être contre-culturel et écologique, d'autant plus s'il s'agit de mettre en place des études sur ses effets et ses impacts dans la vie des *unschoolers* grandissant. Les parents «non-sco» ne sont pas là pour éduquer/diriger, ils et elles sont là pour prendre soin (HEINTZ, 2013). Ne pas diriger laisse place à l'autodirection, ne pas imposer laisse place aux choix. Le *unschooling* ne reconnaît qu'un seul enseignement, involontaire: tout un chacun-e enseigne et ne peut qu'enseigner qui il ou elle est. Par conséquent, le travail sur soi est la principale démarche du *unschooling*. Choisir de ne pas dominer, ou chercher à ne pas dominer, ainsi que ne pas enfermer, laisse place à la liberté et à l'auto-co-éco-éducation ou plutôt auto-co-éco-apprentissage ou encore, plus largement, à l'auto-co-éco-détermination, celle-ci laissant alors la possibilité, de proche en proche, de changer de paradigme: c'est ce que nous pouvons également nommer la transition écologique. Ainsi, le *unschooling* est une praxis écologique participant d'une transition choisie. Par là, il est une micropolitique citoyenne, écologique et donc nécessairement sociale, un apprentissage de toutes et tous, par soi-même, avec les autres et dans le monde.

Bibliographie

- BERTOZZI, V. (2006). *Unschooling Media: Participatory Practices among Progressive Homeschoolers*, Massachusetts Institute of Technology, Boston. <http://cmsw.mit.edu/unschooling-media-participatory-practices-among-progressive-homeschoolers/>
- BONGRAND, P. (dir.) (2018). Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent. *Revue Française de Pédagogie*, 205.

- BONGRAND, P., et GLASMAN, D. (2018). Instruction(s) en famille, Explorations sociologiques d'un phénomène émergent. *Revue Française de Pédagogie*, 205, 5-19.
- BONNARDEL, Y. (2015). *La domination adulte. L'oppression des mineurs*. Myriadis.
- CURTICE, B. (2014). *Ownschooling: The Use of Technology in 10 Unschooling Families*. Arizona State University.
- DELEUZE, G., et GUATTARI, F. (2013/1980). *Capitalisme et schizophrénie 2, Mille Plateaux*. Les Éditions de Minuit.
- DELPECH, M. (2016). *Unschooling. Comprendre un choix éducatif méconnu : l'Unschooling. Quand les parents présentent leurs valeurs et pratiques éducatives* [mémoire de maîtrise inédit, Université de Bordeaux].
- DODD, S. (2009). *Sandra Dodd's Big book of unschooling*. Lulu.com
- ENGLISH, R. (2015). Too cool for homeschool? Accessing underground unschoolers with Web 2.0. Dans A. BLACK, S. RIDDLE, & K. TRIMMER (Eds.), *Mainstreams, margins and the spaces in-between: New possibilities for education research* (p. 112-124). Routledge.
- GAUDREAU, J. (2017). Comprendre l'expérience de la non-scolarisation selon l'approche phénoménologique: le point de vue d'adultes l'ayant vécue au cours de leur enfance et de leur adolescence. Dans D. GROUX, C. COMBEMOREL, G. LANGOUËT et E. VOULGRE (dir.), *Réformer l'école? L'apport de l'éducation comparée* (p. 322-337). L'Harmattan.
- GLASMAN, D., et BONGRAND, P. (2018). Dénombrer les enfants et adolescents instruits hors établissement : pratiques, enjeux et problèmes. *Revue française de pédagogie*, 205, 35-49.
- GRAY, P., et RILEY, G. (2013). The challenges and benefits of unschooling according to 232 families who have chosen that route. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 1-27.
- GRAY, P., et RILEY, G. (2015). Grown unschoolers' evaluations of their unschooling experiences: report 1 on a survey of 75 unschooled adults. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 4(2), 8-53. <https://theanarchistlibrary.org/library/peter-gray-unschooling-surveys.pdf>
- GRAY, P. (2016). *Libre pour apprendre*. Actes Sud.
- GRUNZKE, R. Z. (2010). *Pedagogues for a New Age. Childrearing Practices of Unschooling Parents*. [Thèse de doctorat, University of

- Florida]. University of Florida Digital Collection. <http://ufdc.ufl.edu/UFE0041535/00001>
- GUATTARI, F. (1989). *Les trois écologies*. Galilée.
- GUIGUE, M., et SIRMONS, R. (2015). *L'instruction en famille : une liberté qui inquiète*. L'Harmattan.
- HEINTZ, M. (2013). We are here for caring, not educating : Moral education in Moldova. Dans M. STEPHAN et C. HUNNER_KREISEL (Eds.), *Neue Räume, neue Zeiten: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel* (p. 141-152). Springer.
- HOLT, J., et FARENGA, P. (1981). *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. Perseus Publishing.
- HOLT, J. (1976/2012). *Instead of education. Ways to help people to do things better*. Trad. française : *Apprendre sans l'école. Des ressources pour agir et s'instruire*. Éditions l'Instant Présent.
- HOLT, J. (1989/2011). *Learning all the time*. Trad. française : *Les apprentissages autonomes. Comment les enfants s'instruisent sans enseignement*. Éditions l'Instant Présent.
- HOLT, J. (2014). *Les apprentissages autonomes. Comment les enfants s'instruisent sans enseignement*. Éditions l'Instant Présent.
- KIRSCHNER, D. H. (2008). *Producing Unschoolers: Learning Through Living in a U.S. Education Movement*. [Thèse de doctorat, University of Pennsylvania]. Publicly Accessible Penn Dissertations. <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3922&context=edissertations>
- LIEDLOFF, J. (2009/1975). *Le concept du continuum. À la recherche du bonheur perdu* (trad. française par Véronique VAN DEN ABEELE). Ambre éditions.
- PARDO, T. (2009). *Étude des pratiques éducatives d'«éducation à domicile» : vers une éco-éducation*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- PATTISON, H. D. A. (2013). *Rethinking Learning To Read: The Challenge from Children Educated at Home*. [Thèse de doctorat, University of Birmingham]. Etheses. <http://etheses.bham.ac.uk/5051/1/Pattison14PhD.pdf>
- PATTISON, H. D. A. (2016). *Rethinking Learning To Read*. Heretic Press.
- PLAVIS, M. (2013). *L'école peut-elle participer d'une société plus écologique ?* [Mémoire de maîtrise inédit, Université Paris Ouest Nanterre La Défense].

- PLAVIS, M. (2014). *Une éducation à la liberté est-elle possible ? Penser la transition vers un « paradigme de l'apprendre » en lien à la transition après pétrole : analyse et conditions de possibilité du unschooling*. [Mémoire de maîtrise inédit, Université Paris Ouest Nanterre La Défense].
- PLAVIS, M. (2015). *Le unschooling chez les Non-sco : Apprentissage(s), Milieu(x) et Écologie* [Mémoire de maîtrise, Université Paris Ouest Nanterre La Défense]. Académia. https://www.academia.edu/30819228/%C3%89ducation_et_%C3%89cologie_M%C3%A9moires_Unschooling_2012-2015.pdf
- PLAVIS, M. (2017a). *Apprendre par soi-même, avec les autres, dans le monde. L'expérience du unschooling*. Le Hêtre Myriadis.
- PLAVIS, M. (2017b). Repenser l'apprentissage de la lecture. *Grandir Autrement*, 66.
- QUATREVAUX, A. (2011). Le système scolaire face à l'instruction dans la famille. *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 29-43. <https://cres.revues.org/179>
- THOMAS, A., et PATTISON, H. (2013). *À l'école de la vie, Les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. Éditions l'Instant Présent.

Notices biographiques

Abdeljalil Akkari est Professeur ordinaire à l'Université de Genève. Il dirige l'équipe ERDIE (Équipe de recherche en dimensions internationales de l'éducation). Ses recherches portent sur l'éducation interculturelle, l'internationalisation des politiques éducatives et la coopération internationale. Il a précédemment développé un cours MOOC sur «Cultures et Pédagogies» qui sera accessible à la fin de 2021.

Maud Besançon est Professeure de psychologie différentielle à l'Université Rennes 2. Ses travaux de recherche s'intéressent aux facteurs influençant le développement des compétences créatives chez les enfants et adolescent·e·s et notamment les facteurs environnementaux, en prenant en considération les pratiques pédagogiques proposées. Elle est co-auteure de l'ouvrage *La créativité de l'enfant: évaluation et développement* (Mardaga, 2015) avec Todd Lubart et de la batterie d'«Évaluation du Potentiel Créatif» (EPoC, 2011) avec Todd Lubart et Baptiste Barbot.

Nicolas Bressoud est enseignant spécialisé, formateur à la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS) et doctorant au sein du chEERS Lab (Swiss Emotion Experience, Regulation and Support Lab) à l'Université de Fribourg. Il s'intéresse aux interventions issues des connaissances en psychologie positive appliquées à l'école. Ses thématiques concernent le développement du climat de classe en contexte intégratif à partir des ressources individuelles et collectives.

Sylvain Connac est Professeur des écoles de formation initiale. Il est actuellement enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation (Laboratoire

Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), Maître de conférences à l'Université Paul-Valéry de Montpellier. Il axe ses recherches autour des approches didactiques et pédagogiques qui faciliteraient une prise en compte de la diversité des élèves, sans avoir à isoler les plus en difficulté. À ce titre, il accompagne, par la recherche, des équipes d'écoles primaires, de collèges et de lycées qui développent des projets de coopérations entre élèves.

Frédéric Darbellay est Professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation), responsable de la Cellule inter- et transdisciplinarité du Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), et Directeur adjoint du CIDE. Ses enseignements et ses recherches abordent l'interdisciplinarité dans ses dimensions épistémologique, méthodologique et organisationnelle/institutionnelle. Ses travaux portent sur l'étude de la complexité des questions théoriques et pratiques auxquelles se confrontent aujourd'hui les chercheur·se·s qui travaillent à partir de, entre et au-delà des frontières disciplinaires dans une perspective de découverte, de créativité et d'innovation. Ses terrains de recherche se situent tant dans le champ des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation que dans celui des sciences de la nature, de la vie et des techniques, ainsi qu'au croisement dialogique entre ces différentes cultures scientifiques. Frédéric Darbellay est auteur et co-auteur de nombreuses publications sur l'approche inter- et transdisciplinaire. Il est membre du Scientific Advisory Board du Td-net (Network for Transdisciplinary Research) des Académies Suisses des Sciences et du Board of Directors de l'Association for Interdisciplinary Studies (AIS).

Émilie Dubois est Maîtresse de conférences à l'Université de Rouen (Laboratoire CIRNEF). Ses recherches s'intéressent aux pédagogies différentes et s'inscrivent surtout en histoire des idées pédagogiques.

Héloïse Durler est Professeure associée en sociologie à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud en Suisse (Laboratoire LATEFA). Ses travaux portent sur la socialisation scolaire et les inégalités.

Olivier Francomme est Docteur Habilité à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation, enseignant à l'Université de Picardie Jules Verne d'Amiens (France), Chercheur associé au laboratoire EXPERICE à Paris 8. Membre du mouvement international de l'École Moderne, dont il est chargé de mission à la formation et à la recherche, il participe à la création de mouvements et d'établissements coopératifs dans le monde (les plus récents sont la Corée du Sud, la Chine, et la Grèce).

Édouard Gentaz est Professeur de psychologie du développement à l'Université de Genève, il dirige le Laboratoire du développement sensorimoteur, affectif et social de la naissance à l'adolescence (SMAS) au sein de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Il est également Directeur de recherche au CNRS. Il dirige les Archives Jean Piaget depuis août 2019. Il est l'auteur de nombreux ouvrages et articles scientifiques, et rédacteur en chef de la revue ANAE (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant). Avec ses collègues, il propose un cours en libre accès (MOOC) depuis septembre 2019 sur le développement psychologique de l'enfant, suivi par plus 17 000 étudiant-e-s.

Pascale Haag est Maîtresse de conférences à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) à Paris et membre du laboratoire BONHEURS à l'Université de Cergy-Pontoise. Elle est titulaire de deux doctorats, en études indiennes et en psychologie. Ses recherches portent sur le bien-être dans l'éducation. Fondatrice du réseau Lab School Network et de la première *lab school* française, elle est co-auteure de *À l'école de leurs émotions. Aider les élèves à mieux les connaître et les vivre* (2020).

Marie-Anne Hugon est Professeure émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Nanterre (Centre de recherche en éducation et en formation/CREF, équipe «Crise, école, terrains sensibles»). Après avoir enseigné comme professeure agrégée de lettres modernes au niveau secondaire et dans l'enseignement spécialisé, elle a conduit de nombreuses recherches-actions formations avec des équipes développant des pratiques innovantes en terrains sensibles. Elle est co-fondatrice et animatrice avec Marie-Laure Viaud du réseau de recherche sur les pédagogies différentes (www.recherchespedagogiesdifferentes.net).

Ghislain Leroy est Maître de conférences à l'Université Rennes 2 (Laboratoire CREAD). Ses travaux relèvent de la sociologie de l'école maternelle, des enfants et des pédagogies alternatives.

Maude Louviot est Collaboratrice scientifique à la Cellule inter- et transdisciplinarité du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève (CIDE). Sa thèse de doctorat porte sur les questions d'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire primaire en Suisse romande. En s'appuyant sur une approche interdisciplinaire, elle souligne notamment le poids de la forme scolaire sur les pratiques enseignantes à travers une étude de cas comparant la mise en œuvre des droits de l'enfant au sein d'écoles issues du système scolaire traditionnel et d'autres inscrites dans un système scolaire alternatif.

Todd Lubart est Professeur de psychologie à l'Université de Paris, membre honoraire de l'Institut Universitaire de France. Il a obtenu son doctorat à l'Université de Yale aux États-Unis. Il est auteur et co-auteur de travaux scientifiques en lien avec la créativité de l'enfant et de l'adulte, sa nature et son développement. Todd Lubart a développé l'«Évaluation du Potentiel Créatif» (EPoC, 2011) avec Maud Besançon et Baptiste Barbot. Cet outil (EPoC), qui permet de détecter le potentiel créatif, dont le haut potentiel créatif, a récemment été utilisé dans une étude internationale de pédagogie créative menée par le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) de l'OCDE.

Zoe Moody (PhD) est Professeure à la Haute École Pédagogique du Valais et Collaboratrice de recherche à la Cellule inter- et transdisciplinarité du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève (CIDE). Ses activités de recherche et d'enseignement se situent à l'intersection entre les sciences de l'éducation et les études en droits de l'enfant, mobilisant des perspectives interdisciplinaires (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, droit), et portent à la fois sur des approches pédagogiques, telles que les «Éducatifs à» (aux droits de l'enfant, à la diversité, à la citoyenneté, etc.), et sur les contextes et les environnements éducatifs (droits de l'enfant et vivre ensemble à l'école, climat et violences scolaires) et les cadres d'analyse qui y sont liés (éthique, justice sociale, etc.). Zoe Moody est rédactrice responsable de la *Revue suisse des Sciences de l'éducation* et vice-présidente du réseau *Research on Children's Rights in Education* de la *European Educational Research Association*.

Irène Pereira est Professeure de philosophie à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Ses travaux portent sur l'œuvre de Paulo Freire et sur les pédagogies critiques. Elle est co-fondatrice de l'Institut bell hooks/Paulo Freire et représentante pour la France au Conseil mondial des instituts Paulo Freire. Elle est l'auteure entre autres de: *Paulo Freire, Pédagogue des opprimé-e-s* (Libertalia, 2017), *Bréviaire des enseignant-e-s* (Éditions du Croquant, 2018), *Philosophie critique en éducation* (Lambert-Lucas, 2018). Elle a coordonné *L'anthologie internationale de pédagogie critique* (Éditions du Croquant, 2019). Elle a réalisé le site Internet Pédagogie anti-discrimination et la chaîne de vidéos en ligne sur les «pédagogies critiques». Elle co-anime le carnet de recherche hypothèses «Les cahiers de pédagogies radicales».

Laurine Peter est doctorante à l'Université Rennes 2. Ses travaux de thèse portent sur les effets de la diversité des groupes sur les performances

créatives collectives, lors de sessions de brainstorming. Elle mène principalement ses recherches auprès de lycéen-ne-s, et s'intéresse à l'influence de pratiques pédagogiques alternatives sur la pensée créative.

Mélissa Plavis, philosophe et anthropologue, est doctorante à l'Université Paris Nanterre au sein du Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative (LESC). Elle s'intéresse aux liens entre (non-)éducation et écologie et en particulier à la parentalité dans les familles «non-sco» en *unschooling* : l'écoparentalité.

Myriam Radhouane est maître-assistante au sein de l'équipe ERDIE (Équipe de recherche en dimensions internationales de l'éducation) et du Laboratoire LIFE (Laboratoire Innovation-Formation-Éducation). Ses recherches portent principalement sur la prise en compte de la diversité culturelle au sein des systèmes éducatifs et dans les formations d'enseignant-e-s. Elle s'intéresse également à la scolarité des élèves réfugié-e-s ainsi qu'aux enjeux liés au concept «d'éducation à la citoyenneté mondiale».

Yves Reuter est Professeur émérite à l'Université de Lille, après avoir enseigné au collège, au lycée, en École Normale et à l'Université de Clermont-Ferrand. Il est le fondateur de l'équipe de recherche en didactiques Théodile (Laboratoire Théodile-CIREL) et a dirigé de nombreuses recherches (sur la pédagogie Freinet, sur les expérimentations pédagogiques, sur le vécu des disciplines et le décrochage scolaire, sur l'erreur, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit, sur les concepts des didactiques, etc.). Il a publié de nombreux articles et livres dont: *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (L'Harmattan, 2007); *Panser l'erreur. De l'erreur au dysfonctionnement* (Presses universitaires du Septentrion, 2013); *le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (De Boeck, 2013) ou encore *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école* (ESF Éditeur, 2016); *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes* (Berger-Levrault, 2021).

Sylvie Richard est Chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du Valais en Suisse. Elle réalise actuellement à l'Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation) une thèse en psychologie sur les effets d'un programme basé sur le jeu de faire semblant visant à favoriser les compétences socio-émotionnelles chez les enfants de 5-6 ans. Elle fait partie de l'équipe du Laboratoire SMAS (Laboratoire du développement sensori-moteur, affectif et social de la naissance à l'adolescence) dirigé par le Professeur Gentaz et du Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux (GIRAF) dirigé par la Professeure Anne Clerc-Georgy de la HEP Vaud.

Catherine Rivier a été Professeure des écoles maîtresse formatrice. Elle est actuellement chargée d'enseignement à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de l'Université de Genève et prépare une thèse en Sciences de l'Éducation sous la direction du Professeur Emmanuel Sander sur la place des analogies intuitives dans l'activité de résolution de problèmes à énoncés verbaux. Elle participe aux travaux de l'équipe du Professeur Édouard Gentaz sur les liens entre émotions et apprentissages.

Bruno Robbes est Professeur des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris Université, laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages). D'abord instituteur, il a pratiqué la pédagogie institutionnelle et reste impliqué dans ce mouvement, étant notamment à l'origine du Réseau Pédagogie Institutionnelle International (<http://reseau-pi-international.org/>). Après avoir étudié et publié sur l'autorité en éducation, il accompagne des équipes d'enseignant-e-s pratiquant des pédagogies «différentes», dans une perspective de réflexivité sur les pratiques et de production de connaissances scientifiques. Il a notamment coordonné, avec Marie-Anne Hugon : *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* (Artois Presses Université, 2015); *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (Presses Universitaires de Lorraine, 2016). Il co-préside actuellement l'Association des enseignant-e-s et chercheur-e-s en sciences de l'éducation (AECSE).

Rebecca Shankland est Professeure des Universités en psychologie du développement à l'Université Lumière Lyon 2 (Laboratoire Développement, Individu, Processus, Handicap, Éducation). Après un parcours de psychologue de la prévention, elle a effectué une thèse sur les pédagogies nouvelles et le développement des compétences psychosociales à l'école, puis elle est devenue chercheure dans le champ du développement des compétences psychosociales par le biais d'interventions, notamment fondées sur les approches de pleine conscience et de psychologie positive.

Marie-Laure Viaud est agrégée d'histoire et Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Lille Nord-de-France. Elle a publié de nombreux ouvrages sur les pédagogies alternatives et anime avec Marie-Anne Hugon le réseau de recherche sur les pédagogies différentes (www.recherchespedagogiesdifferentes.net).

Sylvain Wagnon est Professeur en Sciences de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'université de Montpellier. Responsable du Centre d'histoire de l'éducation (Cedre). Ses recherches et publications explorent l'histoire de l'Éducation nouvelle et les défis actuels des pédagogies alternatives.

Table des matières

INTRODUCTION

FRÉDÉRIC DARBELLAY, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

ZOE MOODY, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU VALAIS
& UNIVERSITÉ DE GENÈVE

MAUDE LOUVIOT, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	7
Le chemin se fait en marchant	7
La force du collectif : cheminement.....	9
Alternative ou transition pédagogique ?.....	12

PARTIE I

LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES : DIVERSITÉ, INTERNATIONALISATION ET PERSPECTIVES CRITIQUES

CHAPITRE 1. TOUR D'HORIZON DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

SYLVAIN WAGON, UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER	17
Introduction	18
1. Le paradigme de l'éducation alternative.....	20
1.1 <i>L'aspiration à l'épanouissement de l'individu</i>	20
1.2 <i>Une éducation positive et bienveillante</i>	21
1.3 <i>L'importance des apprentissages informels</i>	23
1.4 <i>Repenser l'acte éducatif</i>	24

2. Une pluralité de mouvements	25
2.1 Héritières et héritiers de l'Éducation nouvelle	26
2.2 « Nouvelles » pédagogies alternatives.....	26
2.3 Butinage et hybridation pédagogique.....	28
Conclusion : la question de l'affirmation des finalités éducatives et politiques	29
CHAPITRE 2. DES ÉCOLES DIFFÉRENTES ? PERSPECTIVES INTERNATIONALES MARIE-LAURE VIAUD, UNIVERSITÉ LILLE NORD-DE-FRANCE	35
Introduction	36
1. Un développement variable en fonction du contexte socio-politique et administratif.....	39
2. Vers une grille de lecture de la diversité des pratiques éducatives et des publics	44
2.1 Des pédagogies historiques considérées comme un tout cohérent	46
2.2 Des écoles « pluri-pédagogies »	48
2.3 Des pédagogies revisitées au profit des enfants les plus déshérités.....	49
Conclusion.....	53
CHAPITRE 3. LES ÉCOLES ALTERNATIVES À L'INTERNATIONAL : L'EXEMPLE DE LA PÉDAGOGIE FREINET EN CHINE OLIVIER FRANCOMME, UNIVERSITÉ DE PARIS 8 & CHINA COOPERATIVE RESEARCH CENTER FOR MODERNE SCHOOL, JIAXING, ZEHJIANG, CHINA	57
Introduction : l'histoire et le contexte chinois.....	58
1. Quelques modèles éducatifs alternatifs en Chine	61
2. Le cas de l'introduction de la pédagogie coopérative et institutionnelle de Célestin Freinet (et de Fernand Oury) en Chine	63
3. Quelques aspects des écoles coopératives (Freinet) en Chine.....	65
3.1 Le rapport aux familles, la coéducation	65
3.2 La cérémonie de rentrée (qui est aussi la cérémonie de départ).....	67
3.3 La formation à la pédagogie coopérative.....	68
3.4 La coopération : parents, universités, société civile.....	69

TABLE DES MATIÈRES

4. Quelques difficultés à affronter	71
4.1 <i>Un enjeu sociétal</i>	71
4.2 <i>La marchandisation de l'éducation</i>	72
Conclusion.....	72
CHAPITRE 4. DES PÉDAGOGIES DIFFÉRENTES POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE	
MARIE-ANNE HUGON, UNIVERSITÉ PARIS-NANTERRE	77
Introduction	78
1. Questions de vocabulaire	78
2. «Quelle place pour... la transformation sociale»?	82
3. Expérimenter des pratiques différentes à la marge	84
3.1 <i>Développer un projet d'agriculture urbaine en SEGPA</i>	84
3.2 <i>Le Pôle innovant lycéen (PIL): une structure de retour à l'école sur-mesure</i>	87
Conclusion.....	91
CHAPITRE 5. DÉVOILER LES PÉDAGOGIES DU SUD : QUELLES POTENTIALITÉS POUR REPENSER L'ÉCOLE CONTEMPORAINE ET SON RAPPORT À L'INTERCULTURALITÉ ?	
MYRIAM RADHOUANE, UNIVERSITÉ DE GENÈVE & ABDELJALIL AKKARI, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	95
Introduction	96
1. Qu'entend-on par «pédagogies du Sud»?.....	98
1.1 <i>Pédagogie des opprimé-e-s ou pédagogie politique</i>	99
1.2 <i>Pédagogies indigènes</i>	100
2. Inspirations : les pédagogies du Sud pour penser l'école.....	101
2.1 <i>Relation spécifique au pouvoir</i>	101
2.2 <i>Relation spécifique au savoir</i>	102
2.3 <i>Un temps spécifique</i>	103
3. Les pédagogies du Sud, une ressource pour l'éducation interculturelle ?	104
4. <i>Le Buen Vivir</i> : un allié contre les crises de l'école... et du monde ?	107
Conclusion.....	108

CHAPITRE 6. LES PÉDAGOGIES CRITIQUES OU LE REFUS
DE LA CONFUSION NÉOLIBÉRALE EN PÉDAGOGIE

IRÈNE PEREIRA, UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL	113
Introduction	114
1. Les principes d'une pédagogie anti-néolibérale	115
1.1 <i>Le respect de la dignité humaine et le refus de la réification de l'être humain</i>	116
1.2 <i>La critique de la rationalité instrumentale et l'agir éthique</i>	117
1.3 <i>Critical thinking contre critical consciousness</i>	119
1.4 <i>Contre le fatalisme néolibéral : le développement du pouvoir d'agir</i>	121
2. Ambiguïtés notionnelles et risques de récupération par le capitalisme néolibéral	122
2.1 <i>Émancipation individuelle et émancipation sociale</i>	123
2.2 <i>Collaboration ou coopération</i>	124
2.3 <i>Innovation en économie et possibles en histoire</i>	125
2.4 <i>Management de la diversité, lutte contre les discriminations et lutte contre les inégalités sociales</i>	126
Conclusion	127

CHAPITRE 7. ANALYSER UN PARADOXE :
LES DISCOURS DU MILITANTISME PÉDAGOGIQUE
COMME FREINS AU DÉVELOPPEMENT DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

YVES REUTER, UNIVERSITÉ DE LILLE	131
Introduction	132
1. Les dérives communicationnelles du militantisme pédagogique	133
1.1 <i>Des convictions intangibles</i>	133
1.2 <i>Poser les principes fondamentaux comme bases du débat</i>	134
1.3 <i>Des discours de rupture exacerbés</i>	136
2. Les formes de l'investissement	136
2.1 <i>L'importance de l'investissement et les tensions avec les logiques syndicales</i>	137
2.2 <i>L'exigence de la compétence professionnelle et de la croyance</i>	137
2.3 <i>Une lourde responsabilité à endosser et un changement de posture radical</i>	138

3. Les tensions entre pédagogie et didactiques.....	139
3.1 <i>La prévalence de l'entrée pédagogique</i>	139
3.2 <i>Des conflits de territoires</i>	140
4. Une sous-estimation de l'érosion des dispositifs.....	140
4.1 <i>Un respect formel des dispositifs</i>	141
4.2 <i>Un double système de règles</i>	141
5. Une transmission méfiante	142
Conclusion.....	143

PARTIE II
EXPÉRIMENTER DES ALTERNATIVES :
COOPÉRATION, CRÉATIVITÉ
ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

CHAPITRE 8. LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE :
 ORIGINES, FONDEMENTS ET ACTUALITÉ

BRUNO ROBBES, CY CERGY PARIS UNIVERSITÉ	149
Introduction.....	150
1. Éléments d'histoire	151
1.1 <i>Les débuts</i>	153
1.2 <i>L'appellation « pédagogie institutionnelle »</i>	151
1.3 <i>La pédagogie institutionnelle s'émancipe</i>	154
1.4 <i>D'autres groupes et actrices et acteurs</i>	156
2. Fondements	157
2.1 <i>Les sciences humaines et sociales</i>	157
2.2 <i>L'influence prédominante de la psychanalyse</i>	158
2.3 <i>Les monographies</i>	161
2.4 <i>En substance</i>	162
3. Pratiques.....	164
Conclusion.....	166

CHAPITRE 9. LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES :
 UNE ALTERNATIVE ORDINAIRE

SYLVAIN CONNAC, UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY DE MONTPELLIER.....	171
Introduction.....	172

1. Plusieurs dérives de la coopération.....	173
2. Ce que coopération, compétition et collaboration signifient.....	175
3. Comment la coopération entre élèves s'organise	178
Conclusion.....	184
CHAPITRE 10. PÉDAGOGIES DIFFÉRENTES : QUELLES PLACES POUR LA CRÉATIVITÉ ?	
MAUD BESANÇON, UNIVERSITÉ RENNES 2, LAURINE PETER, UNIVERSITÉ RENNES 2, TODD LUBART, UNIVERSITÉ DE PARIS	
	189
Introduction	190
1. Cadre conceptuel de la créativité.....	191
2. Développement et stimulation du potentiel créatif.....	194
3. Effet des pédagogies sur le potentiel créatif.....	195
Conclusion : pédagogies différentes et créativité.....	198
CHAPITRE 11. ÉVALUATION DES EFFETS DE LA « PÉDAGOGIE MONTESSORI » SUR LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT ET LES APPRENTISSAGES	
ÉDOUARD GENTAZ, UNIVERSITÉ DE GENÈVE & CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (CNRS, FRANCE), SYLVIE RICHARD, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU VALAIS & UNIVERSITÉ DE GENÈVE, CATHERINE RIVIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	
	205
Introduction: les principales caractéristiques de la «pédagogie Montessori»	206
1. L'évaluation des effets d'une pédagogie	208
2. Les principaux résultats des études de niveau 1 et 2.....	211
2.1 <i>Les résultats des études randomisées en double aveugle (RCT)</i>	211
2.2 <i>Les résultats des autres études non randomisées de niveau 1 ou 2</i>	216
Conclusion : discussion générale.....	216

CHAPITRE 12. QUELLE LIBERTÉ DE L'ENFANT DANS LES CLASSES MONTESSORI ? SOCIOLOGIE DE LA SOCIALISATION MONTESSORIENNE EN ÉCOLES PRIVÉES GHISLAIN LEROY, UNIVERSITÉ RENNES 2, ÉMILIE DUBOIS, UNIVERSITÉ DE ROUEN, HÉLOÏSE DURLER, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD.....	229
Introduction	230
1. Finalités et directivité de la situation montessorienne.....	232
1.1 <i>Les qualités attendues de l'enfant</i>	232
1.2 <i>Directivité, règles et interdits</i>	233
1.3 <i>L'exemple de la discipline des corps</i>	234
2. La valorisation de l'autodétermination plutôt que de la contrainte externe	236
2.1 <i>Autonomie plutôt qu'exécution</i>	236
2.2 <i>La possibilité d'une mise en suspens de la directivité adulte</i>	238
3. De l'autonomie espérée à l'« autonomie » réelle	239
3.1 <i>Les enfants ne sont pas tou-te-s des « apprenant-e-s » autonomes</i> ...	240
3.2 <i>Plaisirs valorisés et dévalorisés</i>	241
3.3 <i>Quel type d'« écoute » des émotions enfantines ?</i>	242
Conclusion : l'enfant « montessorien-ne », nouvel idéal des catégories moyennes et supérieures ?	244
CHAPITRE 13. PÉDAGOGIES NOUVELLES ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES : LE RÔLE DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE REBECCA SHANKLAND, UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 & NICOLAS BRESSOUD, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU VALAIS & UNIVERSITÉ DE FRIBOURG	249
Introduction	250
1. Quatre grands principes des pédagogies nouvelles	251
2. Développer les compétences psychosociales.....	252
3. La psychologie positive appliquée à l'école	256
4. Bien-être scolaire et modèle PERMA.....	258
5. Climat scolaire et besoins psychologiques fondamentaux	260
6. Bienveillance et régulation émotionnelle	261
7. Ressources personnelles et collectives	262
Conclusion.....	264

CHAPITRE 14. LES <i>LAB SCHOOLS</i> : DES ÉCOLES ALTERNATIVES INSPIRÉES PAR LA RECHERCHE	
PASCALE HAAG, ÉCOLE HAUTE ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES, PARIS & UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE	
	269
Introduction	270
1. Qu'est-ce qu'une <i>lab school</i> ?	272
1.1 <i>John Dewey et la Lab School de Chicago</i>	272
1.2 <i>Développement et fonction des lab schools</i>	274
1.3 <i>Du laboratoire à la classe : quelles recherches dans les lab schools ?</i>	275
2. Les <i>lab schools</i> en Europe	277
2.1 <i>La Laborschule de Bielefeld</i>	277
2.2 <i>Un modèle pertinent en Europe pour le xx^e siècle ?</i>	278
2.3 <i>Naissance d'un réseau européen de lab schools</i>	280
Conclusion.....	284
CHAPITRE 15. <i>UNSCHOOLING</i> : MODE D'INSTRUCTION OU MODE DE VIE ET D'ÊTRE ?	
MÉLISSA PLAVIS, UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE	
	289
Introduction	290
1. <i>Unschooling</i> : précisions conceptuelles et contextuelles	291
2. Une micropolitique écologique et sociale?	294
3. <i>Unschooling</i> : une question de parentalité?	298
Conclusion.....	301
NOTICES BIOGRAPHIQUES	307

Achévé d'imprimer

en octobre 2021

pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Anne-Caroline Le Coultre

Quelle école pour nos enfants ? Quelle nouvelle éducation pour les générations du ^{xxi} siècle ? Quelles transformations durables des systèmes éducatifs contemporains ? Les chercheurs et chercheuses, les enseignants et enseignantes, les parents, les directions d'écoles, les responsables politiques, toutes et tous se posent ces questions vives pour l'avenir des enfants dans une société en mutation. Les changements climatiques, les développements technologiques, les crises politiques, sociales et sanitaires sont autant de défis complexes à relever et sources d'opportunités. L'apprentissage de connaissances fondamentales et de compétences disciplinaires sont certes nécessaires, mais elles sont insuffisantes pour comprendre et agir dans ce monde ouvert et incertain. La transmission de savoirs disciplinaires se conjugue désormais avec l'apprentissage interdisciplinaire de compétences collaboratives, psychosociales et créatives centrées sur les besoins, les intérêts et les rythmes des enfants. En s'inspirant des pionnières et pionniers de l'Éducation nouvelle (Montessori, Freinet, Decroly, Steiner, etc.) et ouvrant de nouvelles voies (pédagogie par la nature, écoles démocratiques, écoles éco-citoyennes, etc.), les pédagogies alternatives proposent des manières différentes et complémentaires d'enseigner et d'apprendre. Penser l'école autrement, telle serait leur devise. Cet ouvrage offre une analyse critique et constructive des avancées plus ou moins disruptives des pédagogies alternatives, mais aussi des obstacles et des limites qu'elles peuvent rencontrer. En découvrant les réflexions et les analyses de spécialistes francophones de ce champ d'études scientifiques, les lectrices et les lecteurs bénéficient d'une vue ensemble des enjeux théoriques et pratiques des pédagogies alternatives et trouveront des réponses averties à leurs interrogations.

Destiné aux chercheurs et chercheuses, aux enseignants et enseignantes, formateurs et formatrices, aux parents, aux conseillers et conseillères pédagogiques, aux directeurs et directrices d'établissement, aux responsables éducatifs et politiques, mais également aux spécialistes en sciences de l'éducation et dans toutes disciplines intéressées par l'éducation, cet ouvrage propose un regard théorique et pratique sur les débats actuels du passé, du présent et de l'avenir des pédagogies alternatives.

ISBN 978-2-88930-399-1



9 782889 303991