

# Projet pédagogique de l'école démocratique du hameau de Grivery.

Éléments de réflexion.

Véronique Lecocq, Etienne Lienhard, Cécile Gachot,  
Véronique Héry, Lilou Nasri, Hoang-Mai Lesaffre.

22 juin 2017

## Sommaire

Introduction .....	6
I) L'enfant .....	7
1) Nature de l'enfant.....	7
2) Développement.....	7
2-1) Les stades.....	8
2-2) L'apprentissage.....	9
2-3) Talents et intelligences .....	14
2-4) Les rythmes de l'enfant.....	15
2-5) Développement mental et développement physique .....	16
3) Spiritualité.....	16
II) L'adulte .....	19
1) Responsabilité.....	19
2) Attitude .....	19
2-1) Respect .....	19
2-2) Bienveillance.....	19
2-3) Fermeté .....	20
2-4) Autorité.....	20
2-5) Humilité .....	21
2-6) Connaissance de soi et réflexivité.....	22
2-7) Les apports de la psychologie positive.....	22
3) Rôle .....	23
3-1) Observateur.....	23
3-2) Facilitateur .....	24
3-3) Transmetteur .....	24
3-4) Accompagnateur.....	25
3-5) Utilisation des récompenses, encouragements et châtiments .....	25
4) Formation.....	26
5) Préparation et documentation .....	28
III) La communauté éducative.....	28
1) Le suivi.....	28
2) Les éducateurs .....	29
2-1) L'équipe encadrante et travail en équipe.....	29
2-2) Les autres intervenants .....	31

3)	Les partenariats.....	32
4)	Vers la notion d'Ecole ouverte.....	32
IV)	Quelle liberté à l'école ? .....	34
1)	Un moyen ou une fin ?.....	34
2)	Etre libre d'initiative.....	34
3)	Etre autonome .....	34
4)	Avoir le choix.....	35
4-1)	Pas de contrainte .....	35
4-2)	Libre choix du parcours .....	35
4-3)	Les limites .....	36
5)	La discipline.....	38
6)	Régulations et sanctions .....	39
V)	La sécurité.....	40
VI)	L'admission.....	41
1)	Admission.....	41
2)	Inclusion .....	41
2-1)	Mobilité réduite.....	41
2-2)	Dys et TDA.....	41
2-3)	Autismes et handicap mental .....	41
3)	Exclusion .....	42
VII)	Quels enseignements ?.....	43
1)	Eduquer à la vie.....	43
2)	Les programmes scolaires.....	44
3)	Le socle comme base minimaliste .....	44
4)	Approche par les intelligences multiples .....	45
4-1)	Intelligence logico mathématique .....	45
4-2)	Intelligence linguistique.....	45
4-3)	Intelligence intra personnelle.....	45
4-4)	Intelligence interpersonnelle.....	46
4-5)	Intelligence musicale .....	47
4-6)	Intelligence visuelle spatiale.....	47
4-7)	Intelligence kinesthésique .....	47
4-8)	Intelligence naturaliste .....	47
5)	Approche tête-cœur-corps .....	48
6)	La spiritualité et la laïcité .....	49
7)	Conscience individuelle et autonomie.....	49

VIII)	La programmation.....	50
1)	Des progressions annuelles aux programmes par cycle.....	50
2)	Une programmation individualisée.....	50
3)	Une programmation des projets collectifs.....	50
4)	Une programmation souple et évolutive.....	51
5)	Pas de programmation.....	51
IX)	Pédagogie et outils didactiques.....	52
1)	La place du Jeu.....	52
1-1)	Les jeux et le développement de l'enfant.....	52
1-2)	Quels jeux à l'école ?.....	52
2)	La place des écrans.....	54
3)	Didactique des disciplines et méthodes actives.....	55
4)	Vie communautaire et démocratie.....	55
5)	La spiritualité et connaissance de soi.....	55
6)	Des ressources.....	55
6-1)	Les livres.....	55
6-2)	Outil informatique et Internet.....	56
6-3)	L'atelier de bricolage.....	56
6-4)	Arts plastiques et coin scientifique.....	56
6-5)	La ferme en permaculture.....	56
7)	La question de l'évaluation.....	56
7-1)	Confusion entre évaluation et note.....	57
7-2)	Evaluer sans noter.....	57
7-2)	Evaluation de fin de scolarité.....	58
X)	La vie de classe.....	60
1)	Avantages et limites du multi-âge.....	60
2)	Constitution des groupes.....	61
3)	Encadrement et suivi.....	61
4)	La journée d'école.....	61
4-1)	Des rituels et des temps forts collectifs.....	61
4-2)	Calendrier scolaire et emploi du temps.....	62
4-3)	Après la journée : des devoirs à la maison ?.....	65
	Conclusion.....	66
	Bibliographie.....	67
	Les auteurs.....	68



# Eléments de réflexion pour construire un projet pédagogique

## Introduction

Ce document émane du groupe de travail « Projet pédagogique » de la future école différente du Hameau de Grivery. Ce projet d'école réunit des familles et des personnes qui partagent des valeurs et des attentes vis-à-vis de l'école : rendre nos enfants heureux, les instruire dans le respect de leur nature et de leurs besoins, préserver leur curiosité, leur joie et leur goût d'apprendre, laisser tout leur potentiel s'épanouir. Ces familles, séduites par le concept « d'école démocratique », ont à cœur les notions de liberté, de laïcité, de gouvernance partagée et de développement durable. Le projet s'inscrit donc dans le réseau Eudec et plus largement cherche ses inspirations dans tous les modèles de pédagogie « innovante ». Egalement, Colibri offre un cadre porteur à la fois de valeurs démocratiques, humanistes et écologiques.

L'objectif de ce document est d'explorer et d'éclairer les membres du projet en matière de pédagogie « innovante » afin de déterminer le positionnement de l'école et de finaliser un projet pédagogique.

Il s'agit, à partir de lectures d'ouvrages et de visionnage de films documentaires<sup>1</sup> sur les écoles innovantes ou différentes, d'apporter des éléments objectifs sur chaque question qui se pose à nous et de les confronter.

Dans ce document de travail, le texte en couleur correspond aux apports et réflexions des membres du groupe.

Il a donc pour vocation d'évoluer jusqu'à la finalisation du projet pédagogique.

Des documents annexes dont une cartographie des penseurs et acteurs de l'éducation cités dans le document sont à l'étude pour proposer un « socle commun » en matière de culture pédagogique aux membres du projet.

Dès la lecture du sommaire, j'aime cette démarche de partage d'une vision panoramique sur tant de réflexions pédagogiques menées au cours de la période moderne qui nous précède. Il est délicieux de pouvoir ainsi survoler tant de points de vue différents, s'arrêter ici ou là pour laisser résonner, pour décanter, soupeser... et poser à son tour une réflexion. Pour nous qui voulons surtout partager une pratique, disposer d'un tel support, offre une chance très précieuse d'aborder d'emblée notre rencontre dans une réflexivité ouverte et reliée à des apports substantiels. Car si l'éducation est au fond l'aventure vitale de l'humanité en devenir, il est bon d'y recueillir un tel esprit de large collaboration humaine. L'échange est déjà là ; il est en cours, entrons... !

En rouge : commentaires de Véronique L

En vert : commentaires d'Etienne

En orange : Linda

Différents violets : commentaires de Véronique H, Cécile et discussions de groupe.

---

<sup>1</sup> En particulier les auteurs et membres de l'Education Nouvelle et les acteurs plus récents du renouveau Educatif.  
cf Bibliographie

## I) L'enfant

### 1) Nature de l'enfant

**L'enfant est une personne.** Pour Janusz **Korczak**, qui est à l'origine des droits de l'enfant, il n'y a **pas de différence** entre adulte et enfant au sens où ce qu'il ressent est proportionnel à son être et à son expérience et est digne de respect.

**Rousseau** plaçait la connaissance de l'enfant au cœur du processus éducatif. La connaissance de sa nature mais plus largement la vision, la conception de l'enfant guide les principes de l'éducation.

Le mouvement de l'**Education nouvelle**, s'inscrit dans cette vision rousseauiste et a comme idéal d'**adapter les moyens pédagogiques à la nature des enfants**.

Tous les courants inspirants d'une éducation alternative partent de ce principe que la responsabilité de l'adulte et la condition d'une éducation bienveillante sont le respect de la nature de l'enfant. C'est dans cet esprit que l'école voit le jour.

Ce qui implique naturellement ceci : pour respecter la nature d'une chose ou d'un être, il faut la connaître et là, nous sommes d'emblée au cœur de la question centrale de l'éducation : **qu'est-ce qu'un enfant ?** Autrement dit, qu'est-ce qu'être enfant, selon les âges – nourrisson, bébé, petit enfant etc... jusqu'à l'âge dit « adulte » ? Et, question complémentaire indissociable pour qui veut assumer son rôle « éducatif » de façon responsable : **Qu'est-ce qu'un adulte ?**

### 2) Développement

L'enfant est une personne, c'est désormais acquis mais l'état de l'art en matière de connaissance du développement cognitif a évolué et ne fait pas unanimité.

S'il est un adulte en construction, il s'agit de savoir comment il se construit pour répondre aux questions du positionnement de l'adulte et de la méthode éducative.

La question du développement de l'enfant a été étudiée sous l'angle de la philosophie puis au XVIIIème de la biologie, de la médecine et à partir du XIX, de la psychiatrie naissance. Au XXème, elle est au carrefour de la psychologie, de la linguistique, de la sociologie et autres sciences humaines jusqu'aux chercheurs en neurosciences qui travaillent aujourd'hui en groupes pluridisciplinaires.

Il est important de prendre connaissance de l'état de l'art en la matière, dans le souci affiché de respecter la nature de l'enfant dans notre projet pédagogique.

C'est là que, selon l'angle de vision de chacun et plus ou moins consciemment, de grandes orientations se dessinent, qui détermineront profondément toute la façon de pratiquer ce qu'on appelle l'éducation. En effet, qu'on le veuille ou non, c'est toute la conception de nous-mêmes et du sens de notre vie qui est ici en jeu : **Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ?** Autrement dit, qu'est-ce que le « développement » et qu'est-ce que « l'éducation » ? (développement au sens de mise à jour, ou porter à la conscience et éduquer, au sens d'accompagner vers le monde).

Or, si les sociétés sont toujours parcourues par quelque conception dominante répondant plus ou moins à ces questions, elles ne peuvent pas figer le questionnement lui-même qui, de façon plus ou moins manifeste, est naturellement au cœur de chaque conscience. Aussi, c'est nécessairement autour de la rencontre entre une génération et la suivante que, par le questionnement inlassable de l'enfance, les adultes sont amenés à

revisiter plus ou moins profondément le sens de leur existence et leur place dans la relation, dans la transmission.

L'étonnement naturel de l'enfant avec ses questionnements est parfois accueilli et accompagné par des adultes qui le partagent à leur niveau. Mais bien souvent, ceux-ci sont plus soucieux de réponses et de solutions que de questions et d'expérimentation. De fait, nous passons tous d'une conscience innocente à une certaine connaissance. Parfois, celle-ci devient le savoir pour lequel la mémoire est déterminante. D'autre fois, elle est rencontre ou découverte, donnant plus de place aux perceptions et à l'intuition. Avec un certain recul sur ces vécus, certains voient les limites du savoir : « plus j'en sais, plus je sais que je ne sais rien. » Ils peuvent alors assumer une innocence nouvelle. L'accompagnement d'enfants en devenir peut être une pratique de cette attitude sans a priori.

## 2-1) Les stades

On trouve dès le XVIII l'idée de stades de développement notamment chez les **évolutionnistes** pour qui l'enfant "passe par les stades de l'évolution de l'espèce " en accéléré dit simplement.

Ils en tirent des conclusions différentes mais l'idée de "**laisser faire la nature**" est là : elle sera sélective pour certains ou simplement, elle fera son œuvre.

**Au XIX, la médecine psychiatrique naissante voulait identifier des stades avec précision** et depuis le développement de la psychologie, le champ s'est considérablement élargi et complexifié. Aussi nous ne rentrerons pas dans les détails mais indiquerons une littérature sur le développement et tâcherons au besoin de faire le lien entre les stades identifiés et les choix effectués par les pédagogues<sup>2</sup>.

Selon l'état de l'art à leur époque ou se fiant à leurs propres observations, les pédagogues ont donc identifié des classes d'âge à regrouper ou au contraire, ont choisi une hétérogénéité plus ou moins grande.

**Maria Montessori** parlait de périodes sensibles, 3-6 ans ; 7-12 ans ; 13-17 ans

**Marietta Johnson** séparait ainsi les classes d'âge avec la même idée : <9 ans ; 11-12 ; >12

Issu du système scolaire d'état où c'est la classe d'âge qui prime par défaut, **Freinet**, s'appuyait sur le modèle rural de la classe unique (6-10 ans).

A l'**Education nationale**, depuis la création de la notion de cycles, on fixe des objectifs d'apprentissage selon les tranches d'âge 6-8 ans, 9-11 ans, 12-14 ans. Dans les faits, les classes et progressions restent majoritairement basées sur une tranche d'âge établie sur l'année civile (les doubles-niveaux et classes uniques étant marginaux et le fruit d'ajustements ou de contraintes d'effectifs).

Néanmoins, des écoles « innovantes » comme **Les Bosquets** (*Epiais-Rhus (95), école primaire publique*) dont le directeur est Philippe Viard, présentée dans le film Une idée folle ou comme l'école de Vaux en Velin du film Ecole en vie font le choix de la classe par cycle de trois ans où les enfants restent pendant tout le cycle.

Dans les **Ecoles démocratiques**, il n'y a pas vraiment de découpage en tranches d'âges, les enfants de 4 à 18 ans évoluent dans les mêmes locaux.

De nos jours, beaucoup de théories du développement sont remises en question (approche psychanalytique, modèle piagétien) notamment par les apports des neurosciences, ce qui nous impose la plus grande prudence.

---

<sup>2</sup> Annexe sur les théories des stades du développement de l'enfant à constituer  
Projet pédagogique : éléments de réflexion

Le choix de la **classe unique** dans les écoles démocratiques se base sur l'idée que le **bénéfice du multi-âge l'emporte** sur la tentative d'adapter la pédagogie au stade de développement des enfants (le résultat d'observations statistiques reste relatif sur le plan individuel), même lorsqu'on élargit le découpage en tranches d'âge.

L'organisation du temps et de l'espace est déterminante pour toute la vie et le climat quotidien d'une école ; de fait, elle reflète la posture des adultes tant dans leur relation aux enfants qu'entre eux : selon l'attention et l'intérêt qu'ils accordent à la stimulation naturelle qu'apporte toute relation, ils seront plus ou moins amenés, soit à déterminer selon leurs idées, qui doit inter agir avec qui, quand et comment, ou bien à **accompagner et favoriser des besoins qu'ils observeront en veillant au mieux à en respecter le degré d'importance vitale**. La place de l'adulte dans une telle communauté, sera donc avant tout celle d'un témoin-veilleur sur l'autonomie qu'il veut accueillir.

Il est clair que si les enfants s'inspirent naturellement des plus avancés qu'eux, ceux-ci ont aussi grand plaisir et bénéfice à transmettre leur expérience à ceux qui les suivent de plus ou moins près. Il est tout aussi clair que chaque classe d'âge peut fortement apprécier de partager la complicité qu'on éprouve lorsqu'on partage une même découverte. Et il est tout aussi évident pour les adultes qui accompagnent de tels processus, l'observation très concrète des divers types d'échanges et de rapports entre les enfants leur apporte une lumière inédite en leur inspirant de jour en jour une créativité nouvelle.

## 2-2) L'apprentissage

Parmi les sujets qui traitent du développement de l'enfant, on trouve le développement de l'intelligence ou le développement cognitif. C'est ce qui intéresse particulièrement les pédagogues.

**Les philosophes** depuis **Socrate et Aristote** s'interrogent sur **l'apprentissage et les méthodes d'enseignement**. Depuis l'empirisme de ce dernier d'une part (dont Locke et Hume sont les héritiers), et la maïeutique (questions-réponses) de Socrate et Platon d'autre part, qui mène au rationalisme de Descartes, à la fin du XIX, l'influence des **évolutionnistes** mène à penser le développement de l'enfant comme l'évolution de l'espèce humaine. A la fin du XIX, des médecins observent, étudient les enfants « attardés ou idiots » et étendent leurs hypothèses.

Les courants pédagogiques s'appuient à la fois sur les **théories de l'apprentissage, la médecine et la psychologie naissante** pour décliner les méthodes d'enseignement.

Il s'agit de savoir **comment l'enfant apprend** pour agir sur les conditions d'apprentissage.

Cette question très difficile demande d'abord de prendre en compte le fait qu'avant, pendant et au-delà de toute découverte ou apprentissage, il est déjà une conscience distincte de la mienne. Puis le fait que, selon ma propre orientation spontanée et selon l'attention que j'apporte à son observation, je percevrai plus ou moins la réalité de ses capacités et de ses besoins qui ne cessent d'évoluer et qui varient énormément d'un enfant à l'autre. **Savoir comment apprend l'enfant** selon un modèle semble bien délicat ; même si beaucoup d'observations peut permettre certaines convictions, sur ce terrain vivant, il faut bien admettre que **l'attention et l'écoute** de sa démarche au quotidien sera irremplaçable. C'est pourquoi l'observation en équipe peut être précieuse en créant un **champ d'attention vaste qui conjugue des points de vue complémentaires** (cf. Steiner et le travail collégial). Ainsi, au-delà des **savoirs**, des réflexions et études sur le développement de l'enfant en général, en fin de compte, il s'agira surtout d'instant en instant, de percevoir ce **comment-en-action** pour en être inspiré.

Suit une présentation des principaux courants historiques. Il ne s'agit pas de maîtriser toutes les notions, subtilités et composantes d'une vaste nébuleuse mais de situer à minima l'héritage et en quoi se distinguent les courants éducatifs qui nous séduisent.

### *Le Behaviorisme*

Dans la lignée de Pavlov, selon **Skinner**, l'enfant réagit à un conditionnement et s'ajuste en réaction à des stimuli.

Les travaux de Skinner ont par la suite été adaptés aux situations d'apprentissage et le modèle qui en résulte est celui de **l'enseignement programmé**. Ce modèle se base sur plusieurs principes :

- La matière à enseigner est découpée en une série d'éléments courts pour permettre l'assimilation la plus rapide possible.
- Le contenu **commence par le niveau le plus simple**, et progresse graduellement jusqu'à des niveaux de difficulté supérieure afin de favoriser un apprentissage sans erreur.
- Le contenu est présenté sous forme d'une **séquence linéaire** mais chacun peut le faire à **son propre rythme** ce qui va dans le sens d'une individualisation de l'enseignement.
- Les **renforcements positifs**. (à travers des encouragements, etc.) sont privilégiés et doivent être donnés le plus rapidement possible. Des études expérimentales ont démontré que plus le délai entre la réponse à fournir et le renforcement est bref, meilleure est la performance finale.

### *Le constructivisme et le socio-constructivisme*

**Le linguiste Vygotsky** est le premier à mettre en évidence le rôle des interactions dans la construction de l'enfant et définit la **zone proximale de développement**, une zone délimitée par ce que l'enfant sait faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'adulte. Les apprentissages se font quand l'enfant intériorise ce qu'il peut faire avec l'adulte mais pas encore seul. Les apprentissages se font alors **sans intentions didactiques, juste dans l'interaction** (le langage en particulier). **Les enseignements formels** augmentent l'effet de la ZPD ou l'anticipent (à l'école, l'écriture s'apprend alors que le cerveau n'est pas encore mature pour cela); Cette contradiction est la clé de la construction mentale de l'élève.

Vygotsky permet de dépasser l'opposition entre pédagogie transmissive et pédagogie non directive.

**Piaget, et Bruner** s'inscrivent dans la continuité des travaux de Vygotsky : l'enfant n'apprend pas seul. Ils mettent en évidence le rôle des **interactions et de la culture** dans les apprentissages et le rôle de l'enfant lui-même dans sa propre construction mentale grâce à son expérience et aux interactions avec son environnement et son entourage. Celui-ci est indispensable et a un rôle d'**étayage**. Bruner décrit le concept de **l'attention conjointe** : le fonctionnement cognitif et le contexte culturel et historique sont en interaction permanente.

Dans cette lignée, **Bachelard** valorise **l'erreur** dans ce processus: il faut partir des **représentations de l'enfant** souvent erronées et tenaces pour l'aider à les surmonter et construire de nouvelles représentations, une contribution importante à la **démarche d'investigation** en didactique des sciences et dans la place de l'erreur (l'obstacle pédagogique).

La vision de **Dewey et Freinet** tient autant du behaviorisme que du socio-constructivisme de par la place centrale qu'ils donnent au **tâtonnement expérimental et au travail en groupe**.

*« Il faut tout un village pour faire l'éducation d'un enfant »*

*Proverbe africain*

### Le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage s'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et repère, par la suite, ces informations. Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement.

**Jacques Tardif** présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives.

Principes de base

- L'apprentissage est un processus dynamique de **construction des savoirs** : sujet actif, constructif et motivé.
- L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- L'apprentissage exige **l'organisation incessante des connaissances**.
- L'apprentissage suppose la mobilisation des stratégies cognitives et **métacognitives** ainsi que les savoirs disciplinaires.
- L'apprentissage produit renvoie aux **connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles** (Tardif, 1992).

### Le socio-cognitivisme

Le psychologue **Albert Bandura** a mis en valeur les capacités de l'enfant à **s'auto-organiser**, à se comporter de façon proactive et à activer des mécanismes **d'autoréflexion et d'autorégulation**. Mais pour lui comme pour Bruner et les socio-constructivistes (Vigotski, Piaget), ils ne sont **pas indépendants de leur environnement social**. Il a développé la théorie **socio-cognitiviste**.

Les êtres sont autant libres et volontaires que déterminés par leur expérience de la vie.

Il développe également le concept de **l'auto-efficacité**, basé sur l'idée que notre **système de croyances** intervient dans nos actes, décisions, engagements, d'agir et de vivre et enthousiasme ou vulnérabilité à la dépression.

Enfin, *l'entertainment education* plaide pour une psychologie en phase avec les transformations des façons de penser, d'agir et de vivre au 21<sup>ème</sup> siècle.

### Autres courants de pensée

**D'après Carl Rogers**, l'enfant a des capacités d'**autodéveloppement**, d'**autodirection**, d'**autonomie et de responsabilité**. Les connaissances qui influencent une personne sont celles qu'elle a découvertes elle-même, **à travers l'expérience** : " A mes yeux, l'expérience est l'autorité suprême".

**Peter Gray** a une approche plus sociologique ou **anthropologique** et préfère voir les aptitudes naturelles (en référence aux sociétés de chasseurs cueilleurs) de l'enfant à **l'apprentissage par le jeu** et dénonce le système scolaire qui tue le désir d'apprendre en transformant le jeu en travail. **Les enfants libres s'éduquent eux-mêmes**.

L'apprentissage, quelle que soit sa forme, nécessite « l'engagement actif de l'élève » comme le souligne Stanislas Dehaene.

Amener un élève à comprendre comment il apprend et comment il pourrait éventuellement encore mieux apprendre est la première étape indispensable de cet « engagement actif pour apprendre », (K.Turecek, 2015).

Apprendre c'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser etc.

Apprendre c'est d'aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu.

Enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose (implicitement ou explicitement).

Les approches se sont multipliées depuis et la pédagogie devient un objet d'étude à part entière.

**Gerard DeVecchi** les classent en 6 catégories :

- 1/ Apprentissage par transmission de connaissances
- 2/ Apprentissage par imitation
- 3/ Apprentissage passant par la recherche et l'expérience
- 4/ Apprentissage par actions téléguidées
- 5/ Apprentissage constructiviste
- 6/ Apprentissage cognitiviste

Il situe les **pédagogies nouvelles dans la catégorie 3.**

Plus récemment, les **neurosciences**, représentées notamment par **Stanislas Dehaene** en France, avec l'aide de l'imagerie médicale approfondit la connaissance du cerveau (et notamment la **notion de plasticité**) et des mécanismes de l'apprentissage, viennent valider les intuitions de Maria Montessori.

En effet, **pour Maria Montessori** : "L'enfant fait sa propre chair mentale en se servant de ce qui l'environne. C'est un « **esprit absorbant**. » Il a une sorte **d'élan vital** qui le pousse vers les apprentissages.

**Dewey** et d'autres pédagogues comme **Freinet**, les défenseurs de la **pédagogie intégrale** (Ecole du libre progrès) ont une conception assez proche : l'enfant apprend mieux lorsqu'il est guidé par ses centres d'intérêts, sa nature profonde, son **élan vital**.

**Je me méfie toutefois du positionnement affiché en faveur de telle ou telle méthode d'apprentissage de la lecture, sujet passionné et polémique s'il en est.**

En l'occurrence, Stanislas Dehaene invoque les recherches en neurosciences pour **défendre la méthode syllabique ou plus exactement une méthode fondée exclusivement sur le principe alphabétique, revenant ainsi sur une position assez pragmatique et médiane enseignée dans les IUFM qui prônait une approche mixte**. Je crains qu'il cède aux pressions d'un retour en grâce des « bonnes vieilles méthodes », répondant aux inquiétudes actuelles sur l'illettrisme des élèves en fin de parcours et à la crise que vit l'Education nationale en termes de résultats. En effet, j'ai éprouvé et apprécié cette approche « mixte » au cours de deux années de CP et observé l'engouement pour de nouvelles méthodes exclusivement syllabiques, jusqu'à de nouvelles éditions de Ratus !!!

Pour comprendre, je rappelle brièvement les tenants et aboutissants : la méthode « globale » décrite au XVIIème par Nicolas Adam pour des élèves en difficulté puis introduite dans les années 70 sous l'impulsion d'O. Decroly (pédagogie nouvelle) est réduite à une lecture idéo-visuelle, c'est-à-dire en substance à la reconnaissance « globale » des mots. Cette méthode a été vite opposée à la méthode du B-A-BA, décodage basé sur le principe alphabétique (une lettre- un son). Les méthodes mixtes pratiquées dès les années 80 correspondent à une méthode syllabique à démarrage global ou à un apprentissage parallèle du principe alphabétique et de mots reconnus globalement. La méthode globale a quant à elle été assez rapidement abandonnée, contrairement à ce que certains détracteurs de l'Education nationale veulent faire croire.

Il faut rappeler également que le français est une langue semi-transparente, où la correspondance graphème /phonème n'est pas systématique. Pour le distinguer, l'anglais est une langue opaque (lien phonème – graphème éloigné) alors que l'espagnol est une langue transparente (on prononce toutes les lettres !).

Ainsi l'approche globale a parfois un sens dans une langue où le décodage seul peut mettre en difficulté (lettres muettes, plusieurs graphèmes pour un phonème, orthographe lexicale complexe où l'étymologie est encore hors de portée des apprentis lecteurs).

Ainsi une approche mixte permet de profiter des avantages des deux autres : une entrée rapide dans la lecture par imprégnation puis par la reconnaissance globale de mots « outils » et d'un bagage de mots qui permet notamment d'aborder l'apprentissage de la lecture avec de véritables histoires (qui ont un sens pour l'enfant et lui offre le plaisir de la lecture) et non pas à partir de courtes phrases conçues pour répondre à la progression de l'apprentissage des sons. Parallèlement l'apprentissage du décodage (et de l'encodage) vient progressivement prendre le relais et assurer la lecture de textes en toute autonomie.

Pour ce qui est de l'orthographe, l'apprentissage est spécifique et dépasse le seul choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture : incriminer la méthode globale n'a pas de sens car le simple apprentissage du B-A-BA ne permet pas non plus d'acquérir l'orthographe du français (il conduit même à une écriture phonétique erronée).

Enfin, comme pour tous les apprentissages, tous les élèves n'ont ni les mêmes aptitudes, ni les mêmes stratégies, certains sont visuels et l'approche globale les aide et ne pose pas de problème, d'autres ne parviennent pas à mémoriser des mots entiers et ne s'en sortent qu'avec le décodage.

Face à une classe, cette méthode permet à chacun d'y trouver son compte.

Dans un accompagnement individualisé, on s'adaptera rapidement à l'enfant qui découvrira lui-même ce qui lui convient le mieux.

Pour conclure, il me semble que S. Dehaene discrédite l'apport des neurosciences en intervenant de manière aussi tranchée dans un débat largement idéologique alors que le bon sens et l'expérience restent de rigueur.

Je retiendrai néanmoins que les sciences cognitives permettent d'abattre les « neuromythes » (voir le rapport de l'OCDE Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage, où on peut trouver le neuromythe « tout se joue avant 6 ans ») et nous démontrent que le **cerveau nous permet d'apprendre tout au long de la vie.**

Pour la plupart des mouvements alternatifs, Education nouvelle et Education "libre", au-delà des considérations cognitives en termes de capacités et de fonctionnement, l'enfant est **naturellement curieux** et a besoin d'apprendre selon ses centres d'intérêts.

De mon point de vue, les apports des socio-constructivistes, repris dans la pratique par les pédagogies nouvelles à travers le recours à l'expérience, la manipulation et la coopération mais de manière moins formelle, sont riches et précieux. Dans un cadre où, adhérant également aux idées de P. Gray et autres pédagogues plus libertaires sur la place du jeu et de l'apprentissage autonome, ces approches peuvent être une ressource opportune pour des activités plus encadrées ou guidées, ponctuelles, initiées par les élèves ou l'adulte.

## 2-3) Talents et intelligences

### *Centres d'intérêts*

Dewey, Montessori, les rousseauistes ne parlent pas d'intelligences mais de centres d'intérêts. Plus largement, tous les mouvements alternatifs admettent que chaque enfant a des centres d'intérêts et des talents propres. L'intérêt, la motivation intrinsèque des élèves est facilitateur pour les apprentissages qui se font naturellement. A l'inverse, apprendre artificiellement dans un domaine éloigné des centres d'intérêts est laborieux voire douloureux, pour le moins inefficace.

En effet, j'ai évoqué dans un mémoire sur la démarche d'investigation, les limites de celle-ci qui tiennent notamment au caractère artificiel des situations de classe (part-on vraiment de l'intérêt de l'élève ?) et à la relation maître -élève (le contrat didactique). Toute méthode trouvera ses limites dans l'intérêt que porte l'élève et son implication.

"On ne réussit bien que ce qu'on aime" écrivais-je déjà.

### *Les connaissances de l'enfant*

Les pédagogues ont évolué depuis **la page blanche de John Locke**. Quant à Dewey, il veut justement s'appuyer sur les connaissances de l'enfant et a le souci d'intégrer les apprentissages scolaires dans la vraie vie y compris celle vécue par l'élève lui-même (en famille notamment).

A l'école de la République, toute séance d'enseignement commence par une sorte d'état des lieux avec notamment le recueil des **représentations initiales** dans une démarche socio-constructiviste ou d'investigation.

Le monde actuel où les enfants sont exposés aux médias et à l'information renforce cette idée et oblige à prendre en compte les connaissances ou représentations des élèves.

C'est notamment un levier de motivation, intégrer le vécu extérieur de l'élève dans les apprentissages leur donne du sens.

L'Education Nationale encourage l'implication des parents et le lien avec les familles. Il est admis qu'**il ne peut y avoir étanchéité** entre école et la vie hors école. En pédagogie, on parle de **transfert des connaissances**, nécessaire aux apprentissages. Toute forme de partenariat avec des intervenants ou lieux d'apprentissage extérieurs sont donc encouragés.

A fortiori dans une école de petite taille, l'intégration dans le tissu local, l'implication des familles et de l'entourage, l'ouverture sur le monde extérieur sont des éléments fondamentaux.

### *Les intelligences multiples*

**Howard Gardner** dans les années 90 écrit la théorie des intelligences multiples et s'oppose à une vision quantitative et notamment aux tests de QI qui valorisent principalement l'intelligence logico-mathématique. Mise en avant dans certaines écoles alternatives pour développer les "intelligences" ignorées ou sous-représentées à l'EN, elles visent l'exhaustivité.

**Peter Gray** n'est pas séduit à cause du risque de catégoriser les élèves et de porter un diagnostic sur l'enfant alors que les talents évoluent.

Sensible à cet argument, cette classification a le mérite d'être pratique et complète pour nous aider à organiser ou présenter les enseignements visés de l'école. Elle est compatible avec les textes officiels sur le plan des contenus y compris pour les compétences et attitudes décrites dans le socle. Cependant, elle élargit le champ et surtout met au second plan cette notion de compétence pour mettre en avant l'idée de talents qui est plus proche du souci de respect de la nature de l'enfant.

Pour moi, ce point est central au sens où je crois que si nous abordons d'emblée la notion d'enseignement par ce qui répond aux besoins vécus par l'enfant, et si nous considérons que la nature humaine est faite pour épanouir la conscience comme espace infini de résonance, il nous appartient de créer une ouverture très vaste sur toutes sortes de pratiques et d'approches, des plus « utiles » ou « vendables » aux plus « inutiles » mais vitales par leur gratuité : le jeu est l'instrument par excellence de la conscience, le terrain même de l'expérience à la fois impliquée et détachée, l'ouverture de champ qu'offre la présence.

## 2-4) Les rythmes de l'enfant

### *Chronobiologie*

Existe-t-il un emploi du temps idéal ?

La recherche en chronobiologie démontre depuis les années 1980 qu'un grand nombre de nos fonctions biologiques présentent une rythmicité circadienne c'est à dire un cycle d'une durée de 24 heures qu'il convient de perturber le moins possible pour que les performances cognitives, et donc les capacités d'apprentissage soient au rendez-vous.

Au cours de la journée, le niveau de veille et de vigilance d'un enfant varie. D'où l'importance à l'école, d'alterner les temps d'enseignement avec des temps de pause, pour maintenir une bonne attention. Tandis qu'à la maison le rythme de sommeil de l'enfant doit être le plus régulier possible.

Le sommeil précise Toscani, a beaucoup plus d'importance dans les apprentissages que ce que nous pouvions imaginer. Il régule l'humeur, la capacité à être attentif, la mémorisation. D'ailleurs le milieu scolaire devrait éduquer au sommeil, c'est aussi important que d'éduquer à la compréhension des mathématiques.

Claire Leconte, professeur en psychologie de l'éducation et spécialiste des rythmes de l'enfant et de l'adolescent, précise qu'il faut un socle commun de connaissances scientifiques à l'ensemble de la communauté éducative y compris les parents, sur le fonctionnement des rythmes biologiques et du système cérébral des enfants.

Sur ce principe, notre école démocratique se base sur l'aménagement du temps de vie et de l'apprentissage sur le jour, la semaine et l'année autour de l'autonomie, des compétences de chacun et du bien-être des enfants dans un environnement adapté.

### *Rythmes d'apprentissage*

La question de la **précocité** par exemple ou **haut potentiel** fait débat entre les défenseurs de la psychométrie qui répartit la population selon une échelle d'intelligence et d'autres qui prônent une approche qualitative (les intelligences multiples) ou environnementale (nous sommes tous pourvus de la même intelligence, c'est l'environnement, la culture qui fait la différence.)

Il reste qu'on constate qu'au sein d'une classe d'âge, **tous les enfants n'apprennent pas au même rythme quelle qu'en soit la cause** et qu'on peut prendre le parti de simplement **répondre aux besoins** et s'adapter en tant qu'adultes au rythme de chaque enfant, sans en tirer de conclusion **ni de jugement**.

Tout à fait de cet avis. Par expérience, quand on est à l'écoute, **en présence**, et que l'on est en mesure de répondre au besoin d'apprentissage de l'enfant, celui-ci se développe. Nous n'avons alors **pas besoin de lui « coller » une étiquette**, ce qui à mon sens est bénéfique pour sa personne. Je suis totalement en accord avec le : **« sans en tirer de conclusion, sans jugement »** dans notre positionnement d'adulte accompagnateur.

Par rapport à cette question très fréquente des différences ressenties par les enfants ou les parents, il est vital de distinguer dans les tensions (malaise plus ou moins souffrant de l'enfant, désarroi et souffrance des

parents) ce qui provient d'attentes liées au climat social et ce que sont les vrais besoins des uns et des autres. Ce questionnement peut permettre un recul et un repositionnement salutaires.

## 2-5) Développement mental et développement physique

A l'Education Nationale, la place de l'EPS est importante non seulement pour le développement des habilités physiques mais aussi pour les habilités sociales.

**Pour Dewey**, reprenant les idées de Rousseau, développement physique et mental vont de pair.

Pour les **pédagogies organiques** (Marietta Johnson à Fairehope), et **intégrales** (Libre progrès à Auroville, l'école Altiplano), cela va plus loin, on pense que le développement physique influe sur le développement mental.

Avec l'approche Tête-Cœur-Corps de la pédagogie positive d'Audrey Akoun, et même avec les intelligences multiples, on n'est pas loin de l'idée d'une pédagogie intégrale où la place du corps est à redécouvrir, à réinvestir pour nous.

On veillera à ce que l'activité physique, qui peut prendre toute forme, soit quotidienne. Contrairement à l'E.P.S à l'Education Nationale qui veut faire découvrir un panel de pratiques sportives et développer des compétences spécifiques, la priorité sera mise sur l'activité physique.

Commencer et terminer sa journée par une promenade dans les bois, pourrait être un socle ritualisé.

Pour moi, que l'on parle d'intelligences multiples, de tête –cœur- corps, ou de pensée-sentiment-volonté, l'essentiel pour nous, me semble de concevoir l'apprentissage comme un geste impliquant la totalité de l'être de la façon la plus harmonieuse possible. Et cela, c'est bien le grand défi pédagogique de notre époque, car si nous sommes encore marqués par le paradigme de l'ère industrielle durant laquelle il s'agissait de bien formater des citoyens capables de se conformer à un système discipliné autour de la production, il ne s'agit pas désormais non plus de « formater » des êtres libres ! Aussi notre recherche est-elle bien à voir du côté de la confiance en **l'autonomie intime**. C'est-à-dire la vraie délicatesse d'œuvrer dans une écoute authentique.

## 3) Spiritualité

A. Verdiani nous rappelle qu'en France, dans le système éducatif, il est convenu que tout ce qui touche au domaine existentiel doit rester dans la sphère privée. Or, selon elle, il y a de la place dans une école à la spiritualité laïque, ouverte à toutes confessions, qui mène les enfants à la connaissance de soi, à entrer dans la vie.

La dimension spirituelle de l'homme est centrale chez **Steiner mais en harmonie avec le corps**.

La spiritualité repose sur le concept d'antroposophie : l'homme peut pénétrer un monde invisible s'il développe ses facultés. Cela passe notamment par la pratique de l'art. **Heiner Ulrich** dénonce une "néo

mythologie occulte de l'éducation" et d'autres une dérive dogmatique nous alerte A. Verdiani tout en écartant le caractère sectaire.

Pour moi, la spiritualité est avant tout l'intérêt naturel plus ou moins développé chez les uns ou les autres pour ce qu'est le connaissant : dès lors que l'homme s'intéresse à sa propre conscience, siège et réceptacle de toute expérience, il se trouve face à l'insaisissable qui saisit, à l'invisible qui voit, qui pense et qui fait ; face à l'éternelle question : Que suis-je ? Qui suis-je ?

Quant à Steiner, du moins surtout quant à ce que sont devenues les écoles qui se réclament de sa pensée pédagogique, ceci : au-delà de l'observation de A. Verdiani, il me semble qu'en France et à bien des endroits dans le monde avec, sans aucun doute, de grandes nuances selon les différentes écoles et naturellement selon les différents enseignants, une des difficultés est due au fait que pratiquer cette pédagogie demande une très grande attention personnelle et collective et au fait que la disponibilité pour cela fasse souvent défaut. D'autre part, face à une pensée très vaste et riche, il peut aussi sembler difficile de se sentir suffisamment libre pour vraiment assumer un chemin propre et créer sa propre pratique, alors même que c'est là le principal enjeu ! De fait, face à des apports substantiels concernant la nature humaine, soit on fournit soi-même, individuellement et à plusieurs, un travail d'observation et de réflexion qui permet de se situer dans une dynamique constante de mise à jour d'une pratique (et c'est bien l'objet de ce document de travail, support de réflexions et d'échanges visant à fonder une approche partagée), soit, faute de disponibilité personnelle et collective, on s'en remet à un consensus fondé sur la tradition ou l'habitude dominante, qui tient alors lieu de conviction ! Et dès lors, on peut être taxé d'immobilisme ou de dogmatisme, voire de sectarisme.

Au bout du compte, je crois que c'est bien là l'un des enjeux majeurs de ce qui fait la qualité et la vitalité d'une société (notamment par son rapport à l'éducation) : lorsqu'elle se base uniquement sur les valeurs partagées par la majorité, toute société passe simplement à côté de tous les points de vues et les visions que les « minorités » apportent et qui remettent en questions ces habitudes ; parmi ces minorités qui mises ensemble représentent beaucoup de gens, il y notamment les enfants...

Quoi qu'il en soit, nul n'est à l'abri de ces phénomènes de stagnation ! Car s'ils sont naturellement liés à un manque d'intérêt pour le vivant, ils guettent autant ceux qui croient savoir beaucoup que ceux qui, au nom de la spontanéité et de la créativité des enfants négligent d'observer et interroger les processus de développement de l'autonomie... si bien que les uns comme les autres manquent la dimension vraiment interactive de tout ce qui se joue dans une co-évolution par l'écoute mutuelle.

Egalement dans le mouvement de l'**éducation intégrale et Libre Progrès** : l'objectif est de **développer la dimension spirituelle de l'homme** selon des moyens cohérents avec les autres mouvements de l'éducation nouvelle ou alternative : croissance organique, respect du développement et des centres d'intérêts. L'amener vers sa **réalisation intérieure** en plus de l'acquisition des connaissances académiques.

Pour moi, il est clair que les enfants ont à un moment donné des **questions existentielles**, plus ou moins tôt, plus ou moins envahissantes. Ce n'est pas le **rôle de l'école de leur apporter des réponses** et elle devra respecter les croyances ou attitudes des familles mais elle ne peut les éluder et il s'agit de trouver des modalités d'accompagnement.

Proposer des **ateliers philosophiques** (qui commencent à pénétrer l'EN même si cela reste confidentiel) ou **dédier des temps spirituels** permettra aux élèves d'exprimer des questionnements, de s'ouvrir à ceux des autres, de sortir de l'isolement et de l'angoisse par le partage et la levée des tabous.

Toutefois, il me paraît important de veiller à respecter a minima le développement affectif des enfants, par les sujets ou la constitution des groupes.

Oui, les ateliers philosophiques sont une excellente idée pour libérer la parole sur certains sujets et permettre l'échange mais selon moi et ma vision très laïque de l'école, il est important de veiller à respecter les croyances de chaque famille en posant un cadre clair au départ : pas de prise à parti, de prosélytisme. Réflexion, respect, échanges sont pour moi nécessaires et suffisants. D'autres cadres en dehors de l'école et appartenant à la sphère privée existent déjà.

Oui. Je crois que la dimension vitale du questionnement profond en chacun est absolument à prendre en compte et qu'elle est même au cœur de la curiosité existentielle. Si elle fait débat, question ou problème au sein des écoles de la République, c'est parce qu'on a encore du mal à voir la spiritualité indépendamment des « chasses gardées » des religions qui s'attribuent la propriété de la vérité, et que à leur façon, les écoles républicaines qui ont certes contribué à promouvoir une laïcité émancipatrice, sont aussi encore naturellement empreinte d'autres formes de raideurs : laïcarde, scientiste, et autres pensées dominantes. L'intérêt d'aborder franchement cette question au sein d'une école est bien de donner son plein sens à la distance laïque en ne conservant que l'essentiel de la liberté de conscience : **le silence de l'écoute et la puissance du questionnement**. Quant aux réponses, rien ni personne ne nous empêchera de les visiter comme telles, au gré des rencontres, sous toutes sortes de formes : mythes, mythologies, fables et contes plus ou moins philosophiques ou métaphysiques, blagues inspirées etc...

## II) L'adulte

### 1) Responsabilité

Au regard de la loi, l'enfant n'est pas un adulte avant l'âge de 18 ans. C'est l'âge de la responsabilité.

De ce fait l'adulte est responsable des enfants qui lui sont confiés. Il est le **garant de leurs intérêts et de leur sécurité physique et mentale.**

Aussi, même si on reconnaît à l'enfant en tant que personne une responsabilité dans sa propre éducation, ses apprentissages et sa vie, l'adulte ne peut se cacher derrière une idéologie ou un dogme et se soustraire à sa responsabilité.

Cette responsabilité dans le respect de **l'intérêt de l'enfant** prime dans toute prise de décision concernant l'enfant et **impose bons sens, pragmatisme et souplesse** au regard de tout ce qui suit.

### 2) Attitude

#### 2-1) Respect

Au-delà du respect de la personne, on entend par respect, le respect de la nature de l'enfant.

**Dewey** se réfère beaucoup à **J.J. Rousseau** et pour lui la clé de voute de l'éducation nouvelle est l'étude de l'enfance. **Connaître et respecter sa nature**

« Suivre attentivement, jour après jour, l'évolution particulière d'un enfant est le seul moyen de le préparer à sa vie d'adulte. »

**Montessori** met en avant le **respect de ses besoins.**

Pour **Korczak** qui défend les droits de l'enfant, ce qu'il ressent est proportionnel à son être et à son expérience et est digne de respect.

Les courants de l'éducation alternative cherchent en général à être au plus proche du respect de la nature de l'enfant, de son potentiel. C'est le point de vue sur cette nature et en particulier le fonctionnement cognitif, les mécanismes de l'apprentissage qui peut induire des divergences.

Plus largement, tous recherchent les conditions du respect de l'enfant en tant que personne et dans sa spécificité d'enfant, notamment le respect de ses besoins (jouer, vivre dans le bien-être et la joie de vivre).

Pour moi, respecter l'enfant, sa nature en tant que personne, doit non seulement être l'attitude première de l'adulte mais cela doit toujours le guider dans sa prise de décision ou dans ses interactions. Le respect de l'enfant, c'est agir et se comporter aussi dans son intérêt.

Donc dans la compréhension de son développement.

#### 2-2) Bienveillance

La nécessité de la bienveillance est partagée par tous les acteurs de l'éducation y compris à l'Education Nationale.

Attitude essentielle pour **garantir le respect et le bien-être**, l'impact de la bienveillance sur la **réussite** des élèves est aujourd'hui validé par les neurosciences.

Elle est au cœur de **l'éducation positive et non violente.**

Les adultes dans notre école connaissent et appliquent ces principes.

Ils y associent immédiatement la notion d'attention sans laquelle la bienveillance ne peut exister.

Edgar Morin, dans Enseigner à vivre, au-delà de la bienveillance, fait l'éloge de la bonté et veut même régénérer l'«Eros», vertu suprême de l'enseignant selon lui.

**Il s'agit pour moi, de redonner sa place à l'affect, et reconnaître qu'on a le droit d'aimer ses élèves.**

### 2-3) Fermeté

Elle est généralement **associée à la bienveillance pour garantir un cadre sécurisant pour l'enfant.**

Les deux termes sont évoqués pour qualifier l'attitude attendue de l'enseignant à l'**Education Nationale.**

**Isabelle Peloux** dans le MOOC Colibri insiste également sur ces deux piliers.

Dans le film **Ecole en vie**, on voit la maîtresse (pédagogie Montessori) aider à la résolution d'un conflit par le questionnement et le rappel bienveillant mais ferme à la règle.

Plus difficilement évoquée dans les **écoles libertaires**, parce que proche de l'idée de l'autorité, elle est forcément présente dans l'application des règles une fois votées par les conseils d'école. La différence est qu'elle **n'est pas seulement le fait de l'adulte.** On peut même penser que venant des élèves, elle est encore plus vive étant donnée leur souci de cohérence et de justice.

**Je n'ai donc pas de soucis à parler de fermeté.**

J'aime considérer l'apprentissage de la vie collective en l'abordant à travers l'élaboration de règles communes et la création d'un cadre commun, où les choses sont exprimées, dites puis acceptées. A la suite de cette mise en place, le retour au cadre en cas de conflits me paraît cohérent et en même temps structurant.

Aucune difficulté pour moi à être ferme en cas de danger pour la sécurité des uns ou des autres.

**Ni moi non plus. Je crois qu'associée au discernement, elle est indispensable pour structurer une conscience claire.**

### 2-4) Autorité

Dans les écoles **Montessori, Dewey, Steiner ou même Freinet**, l'adulte est bienveillant, attentif, reste en retrait pour laisser l'enfant libre, respecter ses centres d'intérêts et son autonomie, ses initiatives mais **il reste la figure d'autorité.**

A l'**Ecole des Colibris, d'Isabelle Peloux** la figure de l'enseignant est très présente selon A. Verdiani.

**N'oublions pas que s'il y a de plus en plus d'enfants qui ne se plient pas d'emblée à l'« autorité » des adultes, ils n'en cherchent pas moins une autorité authentique à laquelle se référer et se confronter librement. La force de l'exemple est un ressort profond et structurant du développement de la conscience de soi par la relation à l'autre, aux autres.**

Derrière une volonté commune ou affichée de parité se cachent des disparités de taille au sein des écoles où la dimension démocratique est présente.

Chez **Freinet et Korczak**, l'école est une communauté où la relation maître-élève est bouleversée: **le maître coopère avec le reste du groupe**, se plie à la décision du conseil de classe. Cela va plus loin encore dans les écoles **Sudbury** car le champ décisionnel est beaucoup plus large : le conseil d'école prend toutes les décisions concernant la vie de l'école mais aussi la gestion administrative jusqu'au recrutement/licenciement des personnels (dont le contrat est remis en question tous les ans).

**En France, la limite est celle de la loi et du droit du travail, moins flexible qu'aux États-Unis. Aussi un tel fonctionnement n'est pas transposable.**

En outre, si le principe de **parité** est intéressant dans le sens où il implique, valorise et responsabilise les élèves, il me semble qu'il a des **limites** : celles précisément de la responsabilité de l'adulte et de celle qu'on ne peut pas faire porter à un enfant.

Le champ d'application de cette autorité partagée est à délimiter. Pour ma part, il doit être **restreint aux règles de vie, aux choix pédagogiques s'il y a lieu, mais pas au delà.**

C'est la position de **Sophie Bouquet-Rabhi** qui pratique à La ferme des enfants la démocratie avec un conseil des enfants où chaque personne a une voix mais où l'adulte, le directeur en particulier, a un **droit de véto.**

Ce **garde-fou, invoqué pour des raisons de sécurité et de santé (l'exemple donné concerne le vote de la consommation illimitée de bonbons), est intéressant et est à considérer.**

Pour moi, la chose à garder en vue et à **évaluer soigneusement entre adultes**, c'est le fait de respecter les besoins de chacun au niveau de développement et d'aptitude où il se trouve. Si le développement du sens de responsabilité est bien un facteur déterminant dans le développement de l'autonomie, celui-ci se fait d'abord par l'expérience vécue. Aujourd'hui, une des causes de la fatigue précoce des enfants et de leur désarroi est qu'on les confronte souvent d'emblée à des logiques acquises d'adultes : au lieu de comprendre où ils en sont, nous leur refilons nos points de vue plus ou moins matures.... Selon Steiner, par exemple, chez l'enfant, la relation de cause à effet entre ce qu'il fait et ce que cela produit met longtemps à être vraiment assumée par lui **en tant que sujet** (à vérifier, mais je crois que ce n'est guère acquis avant douze ans !). C'est un très bon exemple de la délicatesse de la tâche des « éducateurs ». En effet, si l'on veut éviter une morale plaquée et non assumée, il est vital de laisser émerger de l'expérience un sens nuancé et subtil qui génère une **moralité sensible et non mécanique**, ou purement intellectuelle (voir Procès Eichman : « je n'ai fait qu'obéir aux ordres »).

Dans les écoles Sudbury, l'anti-autoritarisme revendiqué concerne même les adultes, soumis également de leur côté au processus d'autorisation au sein de l'institution et par là infantilisés eux-mêmes. C'est la condition pour les adultes comme pour les enfants de **devenir auteurs**, capables de libre initiative, d'autonomie et d'indépendance.

Cela n'est pas incompatible avec l'idée que l'adulte est in fine la figure d'autorité que lui impose sa responsabilité. Autorité ne signifie pas autoritarisme et en cela elle ne me fait pas peur. L'autorité est celle que l'enfant reconnaît à l'adulte lorsqu'il a confiance en lui, en ses compétences et sa bienveillance.

Et cela d'autant plus que, conscient de ses propres limites, il pourra naturellement assumer ses erreurs dans un dialogue constructif avec ses pairs et avec les enfants. (Prise de recul essentielle)

## 2-5) Humilité

Prendre en compte l'**incertitude** dans le processus éducatif, c'est accepter que le **maître ne sait pas tout** et que la relation maître-élève peut en être changée. Comme Montessori le dit, l'enseignant apprend de l'élève et d'après A. Verdiani qui évoque la méthode de Joseph Jacotot XIX décrite par l'œuvre de Jacques Rancière dans Le maître ignorant.

Edgar Morin, évoque également la notion d'incertitude comme inhérente à la vie : « Vivre, c'est affronter sans cesse l'incertitude (...) ». Non seulement il faut la prendre en compte, l'accepter mais du coup, l'enseigner.

## 2-6) Connaissance de soi et réflexivité

Dans son livre La ferme des enfants, Sophie Bouquet-Rabhi explique longuement l'importance d'un travail sur soi de l'adulte pour parvenir à cette bienveillance. Il s'agit essentiellement d'avoir suffisamment parcouru son for intérieur et soigné ses « blessures d'enfance » pour apprendre à « agir » en tant qu'adulte et à ne pas « réagir » comme un enfant. Cela permet notamment de reconnaître et de maîtriser ses émotions. A partir de là, l'adulte est capable de prendre le recul nécessaire sur lui-même et les situations de classe pour s'adapter aux enfants et pour faire évoluer son attitude et sa pratique.

Elle invite donc chaque éducateur à suivre une thérapie pour l'aider dans cette démarche.

**Chacun jugera de la nécessité d'une thérapie et de la forme qu'elle peut prendre mais ce travail de recul et de réflexivité est essentiel à nos yeux.**

## 2-7) Les apports de la psychologie positive

La psychologie positive est la science du fonctionnement humain optimal, du bien-être et des forces humaines. Plutôt que de « réparer ce qui est mal », la psychologie positive « construit ce qui est fort ».

Par extension, l'éducation positive se concentre sur 2 aspects : le développement des compétences académiques et le développement des compétences psycho-sociales. Cela implique un regard positif, encourageant et bienveillant qui accorde autant d'importance à l'accomplissement du potentiel intellectuel qu'au développement des forces de caractère et du bien-être de tous les enfants.

Le postulat de l'éducation positive est que le bonheur s'apprend, de même que la confiance en soi et que développer ses forces est plus utile que dépenser la même énergie dans ses faiblesses. La première approche pour renforcer la confiance repose sur la preuve de la précédente réussite. D'où l'importance de la posture de l'adulte accompagnant l'enfant dans son développement, d'être en mesure de lui proposer un challenge à relever qui soit en rapport avec ses capacités (ni trop facile, ni trop dur). Et d'où l'importance de la part de l'adulte accompagnateur de comprendre que le premier moteur d'un apprentissage aisé est la motivation.

Un autre grand prédicteur de sentiment de bonheur est le développement de relations positives :

- Répondre à nos besoins d'inclusion, d'appartenance, d'acceptation et d'affiliation, se sentir apprécié, désiré, utile, aimé
- Aide lors de crises émotionnelles ou de transition de vie
- Prédicteur d'une plus grande longévité dans la vie
- Bénéfices physiologiques
- Bénéfices pour les enfants

Ces premiers aspects sont en "préventifs". L'autre facette de l'éducation positive est en "curatif" et consiste à enseigner aux enfants la compétence de résilience ou "comment apprendre à rebondir" face aux contrariétés du quotidien. On ne parle pas ici de grands traumas, mais des petites choses qui nous envahissent et pour lesquelles l'éducation positive propose une palette d'outils à tout un chacun.

### 3) Rôle

Le rôle qu'on donne à l'adulte dans une école dépend évidemment de la méthode pédagogique dans laquelle on s'inscrit.

Ici, on ne se situera donc pas sur le plan de la transmission, ni des démarches inductives ou behavioristes.

J'adopte plutôt le point de vue des pédagogies nouvelles : observateur, facilitateur, transmetteur malgré lui (au sens où il est toujours modélisateur), il est aussi souvent un tuteur, un guide.

#### 3-1) Observateur

L'adulte est d'abord un observateur

**D'après Montessori** : « Il faut que le maître, suffisamment initié dans l'esprit du savant, éprouve ce soulagement que, bien vite, il doit éprouver en devenant un **observateur de l'humanité**. » Avec elle, une place toute nouvelle est réservée à l'adulte : un observateur bienveillant et attentif aux besoins d'émancipation de l'enfant. Réciproquement, l'adulte apprendra de l'enfant à se perfectionner en tant qu'éducateur.

L'adulte est en retrait au maximum pour pouvoir **observer et adapter son intervention**.

Cette attitude est mise en avant dans le rapport du **Conseil Economique Social et Environnemental (CESE)** 2015, Une école de la réussite pour tous, qui inclut dans ses recommandations les pédagogies nouvelles et fait directement référence à cette vision de l'adulte de M.Montessori. Les auteurs placent cette attitude comme **indispensable au suivi personnalisé** des élèves : l'enseignant doit savoir où en est l'élève.

Nous retiendrons que prendre le temps de l'observation est une condition sine qua none d'un accompagnement qui laisse toute la place à l'enfant et garanti un suivi dans le respect de ses besoins.

#### *Bref aperçu de l'approche pédagogique de R. Steiner*

Esquisse d'un angle de vision sans entrer dans les modalités de la pratique.

Steiner cherche toujours à voir l'homme entièrement, en écoutant la dimension du penser, du sentir et du vouloir, c'est-à-dire à le voir en percevant ce qui le meut intérieurement. Ainsi, il pense l'éducation en observant la façon dont les processus naturels de **développement cognitif** et ceux de **la croissance et de la santé physique** interagissent constamment. Selon lui, il existe un lien naturel organique intime entre une phase du développement biologique et psychique et l'aptitude à pénétrer concrètement tel ou tel champ de la connaissance sensible, affective ou abstraite. Ce lien est une synergie dans la conscience profonde. Un pédagogue qui se plonge de cette manière dans l'observation du développement d'un enfant, peut non seulement en être inspiré pour lui ouvrir des champs d'exploration et d'expérience mais aussi avoir la chance de toucher en lui l'intuition et l'inspiration.

Pour Steiner, l'enjeu de notre développement est d'appréhender et assumer concrètement notre propre devenir dans, et avec le monde, **comme acte libre** : chaque conscience étant une entité unique, personne ne peut « développer l'autre à sa place ». Partant de là, il aborde la pratique pédagogique comme une écoute particulièrement attentive à ce devenir global de chaque humain dans sa découverte simultanée de lui-même et de sa relation à tout ce qui l'entoure. En observant le développement simultané du corps et celui des facultés cognitives, en consacrant une grande attention à la façon d'accorder la santé de l'un et de l'autre plan durant ce processus, il différencie les trois premières « septaines » de la vie (soit de 0 à 7 ans, de 7 à 14 ans, puis de 14 à 21 ans) comme une vaste période de fondation de l'ensemble de nos facultés ; durant ces 21 ans chacun développe :

- 1 - d'abord particulièrement la perception de son corps par les sensations, l'équilibre et le mouvement dans l'espace, le lien mimétique spontané avec ce qu'il découvre
- 2 - puis l'élargissement de la découverte motrice et sensorielle, la découverte du monde comme participation, comme expérience naturelle d'implication
- 3 - puis la conscience fait progressivement face à la vie intérieure, la vie émotionnelle et mentale deviennent plus présentes pour constituer l'expérience de soi comme individualité singulière face à celle d'autrui, considérant ses propres attraits et rejets. Jusqu'alors plutôt spontanée, la pensée peut désormais être saisie comme outil de réflexion, d'investigation dirigée.

Ainsi, Steiner s'attache à mettre en lumière des interactions vitales entre, d'une part la progression cognitive sur ses différents plans et de l'autre, les phases du développement physique et de notre santé jusque dans ses différents aspects organiques. Il en dégage une approche de l'acte pédagogique et de toute la connaissance comme contribution à l'évolution de la conscience humaine et à l'état du monde, ceux-ci étant vécus et observés comme un même processus interdépendant : l'image que nous nous faisons de nous-même et de notre place dans le monde détermine profondément la façon dont nous nous traitons les uns les autres et transformons la terre. Aussi l'enjeu essentiel de notre développement sera de vivre une expérimentation libre et intime de l'impact de notre regard à la fois sur nous-même, sur les autres et sur la nature qui permettra à chacun de fonder un **sens éthique dépourvu d'a priori, une attention concernée, sensible et libre**. Pour cela, la tâche essentielle de ceux qui voudront bien assumer la position d'« éducateurs » sera donc naturellement de favoriser et soutenir ces découvertes à la lumière de leur propre approfondissement quotidien sur ce même chemin.

Aussi, pour créer les conditions d'un tel partage de liberté, une grande capacité de confiance et d'écoute mutuelle sont nécessaires et ceci, tant entre les adultes et les enfants qu'entre des adultes qui, au-delà des goûts personnels de chacun, choisissent de développer leur observation dans une ouverture de conscience à la fois vaste et intimement humaine.

### 3-2) Facilitateur

Pour les partisans du **Unschooling**, le rôle de l'adulte est minimal : **créer les conditions** des apprentissages. Ce qui compte c'est l'environnement riche et ouvert. L'adulte facilite les apprentissages mais n'intervient pas ou peu. C'est également la position de **Peter Gray et des écoles Sudbury** notamment.

Egalement le psychologue **Carl Rogers** met en place une méthode de psychothérapie non directive, c'est à dire **empathique, dénuée de jugement** pour éviter d'influencer le patient. C'est une **attitude d'écoute et de respect** de l'autre. Etendue à la pédagogie, la non-directivité s'oppose à un comportement autoritaire mais n'a rien à voir avec le laisser faire. Ecoute et bienveillance engagent l'individu à explorer ses propres capacités et à les faire advenir. Il ne s'agit pas de permissivité mais de **confiance dans les capacités d'autodéveloppement et d'autodirection, d'autonomie et de responsabilité**.

**Cela n'exclut pas les marques d'estime et de compréhension.**

### 3-3) Transmetteur

Dans les démarches transmissives et behavioristes, le maître est le détenteur du savoir. Dans un cas il le transmet, dans l'autre il organise cette transmission par des situations progressives. Or pour **Carl Rogers**, les connaissances qui influencent une personne sont celles qu'elle a découverte elle-même, à travers **l'expérience**. Celle-ci est **difficile à communiquer à autrui et risque de détourner l'autre de son propre "chemin"**. **En ce sens le savoir n'est pas transmissible.**

Pourtant, **Peter Gray** quand il décrit les sociétés de chasseurs cueilleurs et la place du **mimétisme** dans les apprentissages rappelle que la **transmission** existe mais elle est **informelle**.

Un transmetteur, c'est quelqu'un qui invite à être imité, par l'authenticité de son cheminement (en se montrant apprenant lui-même), par sa passion pour quelque chose, son contact avec la vraie vie.

### 3-4) Accompagnateur

Dans une **vision cognitive**, l'enseignant aide l'organisation et la structuration des connaissances en s'appuyant sur sa propre connaissance du fonctionnement cognitif de l'enfant (traitement, mémoire, erreurs, bagage existant ..). Cela porte à l'individualisation de l'enseignement qui peut être **programmé ou non**. Cette vision pénètre progressivement les écoles "traditionnelles".

Dans les pédagogies de l'expérience et socio-constructivistes, il est un **guide et un tuteur** en organisant les situations d'échanges et en animant les interactions

Selon **Dewey**, « le maître **guide l'élève** à qui revient l'initiative ». **Montessori souligne** l'importance d'une activité individuelle, libre mais aussi sociale et multiforme dans un milieu (objets, activités) où **l'adulte est là pour l'aider**.

Pour ces derniers, le rôle de l'adulte est important, même s'il est en retrait pour favoriser l'initiative et l'autonomie de l'élève.

Enfin, **Edgar Morin** décrit l'enseignant d'une école réformée comme un **chef d'orchestre**. Dans un XXIème siècle où les savoirs sont accessibles gratuitement et quasi-immédiatement grâce à Internet, l'enseignant n'est pas seulement un auxiliaire, mais un chef d'orchestre qui permet de « considérer, organiser, critiquer les connaissances d'Internet ». Il corrige, commente, apprécie et conduit à une synthèse réflexive, grâce au dialogue.

### 3-5) Utilisation des récompenses, encouragements et châtiments

#### Récompenses et encouragements

A propos des **récompenses**, **Montessori** écrit : « J'avais cru moi aussi que, pour obtenir de l'enfant un effort de travail et de sagesse, il était nécessaire d'encourager ses **sentiments les plus bas** : la gourmandise, la vanité, l'amour-propre, au moyen d'une récompense extérieure. Je fus donc stupéfaite en constatant que l'enfant à qui il est permis de s'élever perd ses bas instincts.»

Les récompenses type images et bons points sont toujours pratiquées ici ou là à l'école en France sans qu'il y ait de référence officielle à ce sujet. Cela fait partie de la liberté pédagogique.

L'encouragement ou récompense, clé de voûte du **behaviorisme** (sorte de conditionnement positif) n'est pas de mise dans les écoles alternatives et n'a pas cours à l'EN a priori.

Toutefois, l'enseignement des neurosciences et de l'éducation positive, prône les **encouragements et la valorisation**.

D'autres préfèrent une **neutralité complète** : ni jugement négatif ni encouragement qui limiterait la motivation ou la progression. **J'y vois une source possible d'anxiété, une attitude qui menace la confiance en soi. Il me semble que l'enfant a besoin de retour, du regard de l'autre pour se faire une image de lui-même.**

Si un retour est nécessaire, même s'il est positif, il doit rester sans jugement de valeur (c'est bien, c'est beau ...). **Encourager n'est pas juger. On peut également valoriser et rester factuel.**

#### Punitions et sanctions

Les **punitions** telles que **lignes, piquet** sont interdites depuis juillet 1890. L'interdiction a été renouvelée en 2000. cf article de Médiapart.

La notion de **sanction** est préférée, y compris à l'EN, car elle peut être adaptée, mesurée et surtout anticipée. En se référant à une règle, elle n'est pas humiliante car objective un comportement et ne juge pas une personne.

Ce qui est à proscrire, ce sont tous les actes humiliants et/ou stigmatisants, les jugements de valeur. Adhérant aux valeurs de l'éducation positive, nous estimons que les enfants ont besoin et méritent encouragements et valorisation.

Par expérience, j'ai noté que certains enfants retiraient du plaisir et donc de la motivation à poursuivre lorsqu'ils recevaient des signes d'encouragement ou de renforcement positif de la part de l'adulte à qui ils s'adressaient. Mais que d'autres n'apprécient pas du tout ce type de retour, n'en ont pas besoin pour continuer dans leur démarche, et que cela pouvait même être une violence pour eux.

Je pense qu'il est toujours primordial d'être à l'écoute, c'est-à-dire en conscience de ce qui se joue à l'instant T avec cet enfant-là, que ça peut être différent à un autre moment et avec ce même enfant. Et par conséquent, observer, communiquer en équipe si besoin, ne pas être dogmatique.

Au-delà de la question de la sanction et de l'encouragement, l'**attention bienveillante** qui est une conscience éthique constamment en éveil, doit permettre de travailler l'**autonomie** qui permet la reconnaissance mutuelle avec les engagements et les devoirs qui en découlent. Dès lors, les manquements impliquent naturellement des mesures de réparation et de prévention.

#### 4) Formation

Dans les IUFM, aujourd'hui ESPE, les méthodes actives et socio-constructivistes sont enseignées et encouragées. Les pratiques, du fait de la liberté pédagogique sont diverses et les méthodes transmissives persistent.

Rien sur le savoir être, l'attitude, la résolution de conflits, la gestion de classe. En formation continue, 18 heures par an, au-delà de sujets didactiques, les profs ont la possibilité d'être formés à la résolution de conflits, aux élèves à besoins éducatifs particuliers (les Dys, Tda/h..).

Le **rapport du CESE** pointe ces faiblesses et recommande de **renforcer la formation** initiale et continue avec des enseignements à l'écoute, le développement de l'enfant, la gestion des conflits, la connaissance du milieu socio-culturel local, la pédagogie et la didactique des disciplines, et l'évaluation.

Il recommande de développer le **travail réflexif en équipe** sur les pratiques et l'éthique du métier ainsi que des **co-formations et formations communes** avec les autres acteurs du PEDT (Plan d'éducation Territorial).

**L'ILFM** (Institut Libre de Formation des Maîtres) a été créé en septembre 2007 par la Fondation pour l'école, fondation reconnue d'utilité publique. C'est un institut privé d'enseignement supérieur qui prépare au métier de maître d'école primaire dans les écoles entièrement libres. A la fois centre de formation initiale, il propose des formations continues pour les PE en poste : la méthode Nuyts, une formation dédiée CP, des formations académiques...

**D'après Maria Montessori**, il est vain de faire des maîtres des scientifiques en leur enseignant l'anthropométrie et la psychologie. Elle compte davantage sur la **posture** scientifique de l'observation.

« Il faut que le maître, suffisamment initié dans l'esprit du savant, éprouve ce soulagement que, bien vite, il doit éprouver en devenant un observateur de l'humanité. »

« Nous devons **faire naître dans sa conscience l'intérêt pour les manifestations des phénomènes naturels en général**, jusqu'à ce qu'il aime la nature et qu'il connaisse l'attente de celui qui espère des révélations de l'expérience préparée par lui. »

Mais les écoles Montessori (et notamment la DC Montessori School en Inde) forment les enseignants au **développement de l'enfant, à la sociologie et à la psychologie**.

Il est **difficile pour les maîtresses** de passer le « désordre du premier moment », de « discerner les actes à observer des actes à empêcher ». Mais Maria Montessori rassure et rappelle « la tendance qu'ont les enfants à accomplir un geste utile (...) » tout en mettant en garde contre la tentation de leur laisser tout faire ! Il s'agit de discipliner l'activité.

L'exigence de Maria Montessori n'exclut pas la **bienveillance et indulgence** à l'égard des maîtres.

L'école du Hameau des Buis, **La ferme des enfants** forme les enseignants à la **communication non violente**.

**Les écoles Steiner** forment les enseignants à cette pédagogie spécifique. Ils ont une **double formation, institutionnelle et interne**.

La formation des maîtres à l'école **Altiplano** est continue à raison de 8 heures par mois pour "**Intégrer le savoir-être** dans le processus éducatif", apprendre la pédagogie de l'amour, lever les points de tension, se relier aux programmes ministériels. L'éducation à la paix commence par soi-même. A raison d'une heure par jour le matin, les enseignants se retrouvent pour des **techniques d'harmonisation, relaxation, respiration, méditation** et lire des **textes sur le développement, la psychologie** toujours dans la perspective de relier pédagogie de l'amour et **loi brésilienne**.

A l'école **Living School**, les éducateurs sont formés à la **psychologie d'évolution** (cf Edel Gott)

Des stages **de formation sont proposés pour des enseignants extérieurs à l'école Living School et à l'école du Colibri**.

Le CESE souligne également l'importance d'une formation spécifique des enseignants au thème du projet de l'établissement.

Pour **Yvan Illich**, il s'agit de supprimer le monopole du système : **toute personne peut être éducateur**. Il promeut un réseau de communication entre pairs mais aussi un service de référence en matière d'éducateurs, professionnels ou amateurs.

**Le plus important est sans doute la motivation, la connaissance et l'adhésion à la vision éducative de l'école.**

=> une connaissance de la **psychologie de l'enfant et des mécanismes cognitifs**, les apports des **neurosciences et de la psychologie positive** semblent nécessaires.

=> une connaissance des contraintes liées au **cadre légal français** (programmes, socle) et niveau de culture générale ....

=> un niveau de culture générale attesté par un diplôme d'état minimum **le bac**

=> un **travail sur soi** préalable, une conviction et un engagement.

=> une **adhésion aux valeurs Colibri** (Hoang Mai)

D'accord avec tout et j'ajouterai : avoir investi une pratique de connaissance de soi, partager un intérêt pour le travail régulier d'**observation en équipe** comme recul indispensable et comme apprentissage du **dépassement de la posture « personnelle »**, comme **formation continue constitutive de ce travail**.

Les programmes Scholavie, où Hoang Mai est formatrice sont riches et bénéficieront aux adultes et aux élèves du projet. Ils traitent de la problématique du bien-être et climat scolaire (module de 36 leçons) et de la compétence de résilience (programme SPARC). Il y a également le programme d'éducation positive et scientifique en 10 modules qui s'adressent aux adultes accompagnateurs.

Egalement, la formation « Soutien au comportement positif » pourra être diffusée au sein du groupe.

Enfin, le module de gouvernance partagée du projet est une sorte de formation continue, un chemin vers la connaissance de soi.

## 5) Préparation et documentation

Les contraintes à l'**EN** sont lourdes ; Le professeur de écoles (PE) **conçoit et élabore les enseignements**, une **préparation formelle** est exigée en plus de la préparation matérielle : cahier journal sophistiqué, progressions, fiches de préparation de séquences, de séance, de projet.

**Pour Montessori**, le maître est observateur, régulateur, propose et guide. Il connaît ses élèves, sait où ils en sont dans leur développement, leurs intérêts et répond à leurs besoins. Cela demande une grande préparation. « Nous devons faire naître dans sa conscience l'intérêt pour les manifestations des phénomènes naturels en général, jusqu'à ce qu'il aime la nature et qu'il connaisse l'attente de celui qui espère des révélations de **l'expérience préparée par lui**. » **Il s'agit de concevoir des activités, suivre les progrès des élèves, préparer et présenter le matériel.**

**Dans la pédagogie Freinet**, la préparation consiste à concevoir les projets ou ateliers qui seront proposés. Les enseignants qui pratiquent cette pédagogie à l'EN ont un travail de **planification du travail individuel**, de suivi des élèves, organisation de la gestion de classe, de **conception des activités en groupes** et de préparation matérielle.

**Dans la pédagogie Steiner**, le professeur responsable d'une classe, la suit pendant au moins 5 années (originellement, c'était 8 ans), la connaît bien. Travaillant généralement un sujet par période de 2 semaines à 1 mois, il les **prépare en amont en s'y plongeant et puis ajuste et affine** chaque soir. Il dispose d'une grande liberté d'adaptation, tant au niveau du sujet qu'à la classe.

## III) La communauté éducative

Si la communauté éducative est définie au sens large comme étant **l'ensemble des adultes qui participent à l'éducation des élèves**, c'est le rôle de chacun qui diffère selon les écoles, du suivi à l'intervention directe auprès des élèves.

### 1) Le suivi

**En France**, l'implication des **familles** dans le suivi de la scolarité est souhaitée et du temps est consacré aux rencontres avec les familles notamment pour la remise des livrets mais sans qu'il y ait vraiment de caractère obligatoire. Le rapport du CESE prône une nécessaire relation école-parents qui va au-delà du suivi de la

scolarité mais qui vise à intégrer les parents dans l'école notamment dans les milieux défavorisés. Il cite en exemple un groupe scolaire de Lyon où les parents sont particulièrement accueillis et accompagnés.

La communauté éducative se veut élargie à l'**EN** et inclut les **enseignants, la direction, les parents, et autres personnes de l'EN et/ ou en profession libérale qui interviennent auprès de l'enfant**. Cela concerne essentiellement le suivi des élèves.

Les écoles **Steiner** mettent en avant l'implication des parents dans le **suivi des élèves**.

La participation des parents est forte dans les **modèles scandinaves**.

Autant il est important de constituer une communauté éducative et de soigner une communication de qualité en son sein, autant il faut laisser à chaque espace et chaque acteur sa spécificité et son autonomie. C'est pourquoi, selon moi, la règle commune devrait-être : **porter une conscience responsable les uns des autres, mais chacun à sa place** : l'enfant qu'on a longtemps maintenu au centre d'un réseau d'autorités diverses d'adultes ligüés pour le soumettre, retrouve une autonomie dans sa démarche avec ses pairs et inter agit avec des adultes qui ont à son égard plus ou moins de devoirs et de responsabilités. Les adultes qu'il fréquente, parents, « éducateurs » et autres partenaires occasionnels inter agissent aussi selon leur propre autonomie de citoyens responsables de la cohésion sociale. Le fait de parler de communauté éducative n'induit pas que cette communauté soit unie par une même posture...

Dès lors que l'on reconnaît la tendance facilement « directive » ou « limitante » d'un petit groupe de professionnels de l'éducation, la richesse et la multiplicité des référents dans la communauté éducative est vitale (*Il faut tout un village pour faire l'éducation d'un enfant...*) Ainsi, le terrain de rencontre entre une équipe d'école démocratique et des intervenants occasionnels – quelles que soient leurs compétences spécifiques – serait le partage d'**une reconnaissance de ce qu'apporte l'échange autour de l'intérêt et du point de vue qu'apporte chaque enfant, quel qu'il soit**. Autrement dit, essentiellement **l'intérêt pour la rencontre authentique**.

## 2) Les éducateurs

### 2-1) L'équipe encadrante et travail en équipe

A l'**EN**, du temps est dédié au travail en équipe, sous forme d'un volume horaire annuel à adapter aux besoins. Le rapport du CESE voudrait voir étendre le travail en équipe des enseignants à une pratique réflexive sur le métier et l'éthique.

Dans les **écoles scandinaves, le travail en équipe est très développé**.

**Dans la plupart des écoles alternatives, Steiner ou Montessori** dans l'école d'Altiplano au Brésil, le travail en équipe est également très important.

Pour Sophie Bouquet-Rabhi, il permet notamment la prise de relais, parfois nécessaire pour préserver les élèves d'une fatigue ou d'émotions qui viendraient perturber la relation maître-élèves, mais aussi la prise de recul par l'analyse partagée des pratiques et des observations.

## Enjeu

Le travail en équipe est indispensable en effet pour la cohésion d'une équipe, la confiance et la progression de la pédagogie. Cela offre à la fois une richesse et un cadre sécurisant pour les élèves et pour les enseignants.

Ici, nous pouvons dire que l'adulte, de par sa maturité généralement plus avancée (même si on sait que ça n'est pas toujours le cas sur tous les plans), est naturellement en possibilité d'être à la fois observateur, facilitateur, transmetteur et accompagnateur. Au final, sa posture dépendra surtout de son écoute des besoins fonciers de l'enfant et de sa perception de lui-même comme conscience tierce, ou témoin capable d'inter action, de proposition. Le grand intérêt de la bienveillance, de l'empathie sans jugement et du respect est la retenue attentive ainsi que le recul et l'observation collective avec tout l'enrichissement qu'ils permettent : car au-delà de l'âge, de la maturité sexuelle et de la responsabilité juridique, ce qui fait et renforce le discernement d'adulte est bien la capacité d'instant en instant à estimer et assumer sa juste place dans le monde. C'est pourquoi il me semble si nécessaire de constamment revenir à la notion d'équipe éducative avec les outils que sont l'analyse des pratiques, et la supervision comme outils de dépassement des limitations affectives dont nous sommes tous naturellement empreints. Dès lors qu'au sein d'une communauté éducative (parents, enfants, équipe de terrain quotidien avec tous les adultes plus ou moins impliqués autour d'une structure dite éducative), une équipe a choisi de travailler collectivement dans cette attention sans jugement, les postures peuvent toutes être interrogées et vues sans peur de figer un rôle ou un état dans les relations : la conscience s'élargit. (C'est d'ailleurs l'esprit même de cette belle invitation virtuelle de grands pédagogues initiée par Véronique et c'est l'esprit de l'éducation !)

*On ne transmet guère ce que l'on croit, mais ce que l'on est*

(Il est intéressant de noter qu'en dehors des milieux d'éducation spécialisée, ou de travail thérapeutique, la notion de travail interne à l'équipe éducative ou co-éducative a encore peu de place dans la conception courante)

L'enjeu principal du travail en équipe est la constitution et l'entretien d'une conscience collective ouverte et alerte, au fait de ce qui est vécu sur les divers plans de la vie de l'école, tant en interne que dans ses liens avec le milieu social où elle s'inscrit.

## Méthodologie

La méthodologie du travail d'équipe sera élaborée et constamment adaptée dans le but de permettre à chacun d'élargir et de renouveler sa perception de ce qui se joue dans l'apprentissage commun, dans la coévolution. C'est pourquoi il est essentiel de pouvoir y considérer autant toutes les questions abordées plus haut que la vie interne de l'équipe elle-même.

### **Ces objectifs impliquent naturellement :**

Le développement d'une diversité d'outils de partage, de communication et de décision qui tienne compte des intelligences multiples qui nous constituent.

Un approfondissement de questions de fond touchant au développement de la conscience sur différents plans (physique, émotionnel et intellectuel, particulièrement en lien avec la dynamique des apprentissages divers) durant l'enfance et au cours de la vie. Ceci par l'étude de témoignages de pédagogues et chercheurs autant que par l'observation de terrain.

Des échanges authentiques sur les vécus en cours dans le quotidien de l'école.

Il s'agira d'organiser ce travail en équipe par des rencontres régulières, au minimum hebdomadaire : suivi des élèves, suivi des projets, ajustements individuels et collectifs, propositions de nouveaux projets etc.

Ces différents volets peuvent être traités à chaque fois ou non...selon les urgences reconnues.

**1-Compréhension et Suivi des enfants**

**2-Communication et Coordination avec les parents**

**3-Communication et Coordination avec les partenaires auprès des enfants** (intervenants divers, professionnels de tous bords, associations etc...)

## 2-2) Les autres intervenants

A l'Education nationale, **seuls les partenaires agréés interviennent en classe**. En pratique, nombre d'enseignants font intervenir des parents pour diverses activités mais la responsabilité pédagogique incombe toujours à l'enseignant. Les parents viennent le plus souvent en renfort pour des besoins d'encadrement : accompagner des sorties, encadrer un sous-groupe en classe ou en atelier (bibliothèque, salle info). Parfois des parents viennent faire partager des compétences spécifiques ou faire découvrir un domaine.

Dans mon expérience de mère et d'enseignante, j'ai eu l'occasion en effet de lire en classe, d'animer un atelier jeux de société en maternelle, animer l'atelier informatique en demi-groupe, présenter un instrument de musique, de faire présenter une passion et une collection d'insectes, faire faire une démonstration de chiens-guides... Ces interventions étant sur la base du volontariat, avec l'accord du maître et de la direction. Ces interventions de personnes extérieures sont toujours bénéfiques et suscitent l'intérêt des élèves ne serait-ce que par le changement ou la nouveauté (de visage, de voix, de rythme, d'approche).

A l'école **Jonathan** de Montréal, **les parents** doivent être disponibles pour être des **co-éducateurs**. De même, à l'école **Living School à Paris**, les **parents** interviennent pour des **ateliers thématiques**.

Pour **Illich**, il s'agit de supprimer le monopole du système et **toute personne peut être éducatrice donc susceptible d'intervenir**. Il promeut un réseau de communication entre pairs mais aussi un service de référence en matière d'éducateurs, professionnels ou amateurs.

Pour nous, les familles sont parties prenantes, pas seulement dans le suivi de la scolarité de leur enfant mais s'impliquent auprès de toute la communauté scolaire. Pour faciliter l'intégration et consolider cette implication, une journée de séminaire pour les parents sera organisée en début d'année. Egalement une réunion d'échanges par trimestre, en soirée.

Un réseau de personnes ressources devra être mis en place pour des interventions programmées, régulières et occasionnelles.

Quelle participation pour les parents, les membres de notre réseau qui souhaitent faire profiter les enfants de leurs savoir-faire.... A quels moments ? Temps dédiés certains jours ? Quand le besoin se manifeste ?

Toute proposition sera étudiée par l'équipe pédagogique, organisée et proposée aux élèves. Selon les disponibilités de l'intervenant, l'emploi du temps pourra être aménagé selon que les séances mises en place auront un caractère récurrent ou non. Pour des raisons pratiques, il est préférable de se réunir au plus tôt dans l'année pour anticiper et programmer ces « ateliers », mais sans s'interdire toute opportunité.

Disons que le rôle de veilleur principal échoit d'abord aux porteurs de l'école qui sont là le plus souvent et participent à un suivi. C'est naturellement eux qui seront le mieux à même de sentir le moment opportun pour des interventions, des sorties, des partenariats et autres aventures et projets partagés. L'enjeu de cette dimension du partage est énorme : c'est tout ce qui doit permettre de libérer l'école de son caractère d'espace fermé, en redonnant leur place naturelle à des synergies et à des inspirations mutuelles entre les enfants et les adultes. C'est bien pour cela qu'il faut des « pilotes » capables de faire des points éclairés, tant au sujet des enfants que concernant les partenaires adultes : s'il est hautement souhaitable que la fameuse communauté éducative soit très riche (la vie l'est, donc l'éducation doit l'être tout autant !), il ne s'agit pas pour autant de faire n'importe quoi n'importe quand... Il s'agit donc là d'un ambitieux travail de partenariat, donc de création de liens au sein de la société locale.

### 3) Les partenariats

C'est une notion présente dans notre **système public** avec notamment les réseaux mis en place type **PEDT** : réseau d'éducation territoriale où les partenaires publics de l'éducation, Education nationale, collectivités locales et familles travaillent à des projets ou des politiques en matière d'éducation. C'est un outil du maintien de l'école comme **lien social** selon le CESE.

Que ce soit dans les zones défavorisées où les dispositifs se multiplient (REP ...) ou ailleurs, l'EN encourage le partenariat avec les acteurs locaux, et l'intégration au tissu social local.

Dans le film Une idée folle, la directrice **Nolwenn Guillou** de l'école Le blé en herbe à **Trébédan (Ecole primaire publique)** fait intervenir régulièrement et depuis longtemps une association de personnes âgées du village pour toutes sortes d'activités, réactivant des liens intergénérationnels.

C'est souhaitable pour toute école, a fortiori dans une perspective d'innovation locale pour un **développement durable**.

Yes !

### 4) Vers la notion d'Ecole ouverte

Plus généralement, l'idée d'une communauté éducative large, partie prenante non seulement dans le suivi des élèves mais aussi dans leurs apprentissages, d'une école intégrée dans le tissu social, en lien avec la réalité locale, mène à la notion d'école ouverte. C'est une notion décrite notamment dans le rapport du CESE avec l'exemple de **l'Ecole ouverte des Bourseaux** à Saint Ouen l'Aumone (dans la ligne du Groupement Français de l'Education Nouvelle) qui est à la fois une école et une bibliothèque, où élèves et visiteurs circulent librement et fréquentée par les habitants hors temps scolaire. Cela favorise toutes sortes de partenariats.

Une école ouverte, c'est une école dont les élèves sortent facilement et où les partenaires entrent tout aussi facilement. Cela correspond à l'idée qu'on se fait d'une école où les apprentissages se font le plus naturellement possibles et ont du sens pour les enfants, un lieu familial. Et une communauté humaine au

sens d'un lieu où sont vécues des différences culturelles apportant complémentarités et d'enrichissements mutuels.

Oui, mais comment gère-t-on cela en terme de responsabilités ? Les parents qui nous confient leurs enfants ont besoin d'être certains qu'ils sont en sécurité. Envisagerions-nous de mettre en place des horaires dédiés pour l'école et d'autres horaires ouverts à la communauté locale ???

A l'EN, les élèves sont sous la responsabilité de l'enseignant. Cette responsabilité est partagée avec la direction et l'inspection, c'est pourquoi selon les types de sorties et interventions en classe, tout un protocole d'information, de règles d'encadrements et de demandes d'autorisations est en vigueur.

Dans notre école, les enfants sont placés sous la responsabilité du directeur d'école. C'est lui qui engage sa responsabilité et qui peut valider les conditions de sa délégation notamment en cas de sorties, ou d'interventions à l'intérieur de l'école.

La notion de tiers lieu sur laquelle le groupe réfléchit (ouvrir l'école à d'autres utilisations comme la formation d'adultes) va dans ce sens.

## IV) Quelle liberté à l'école ?

### 1) Un moyen ou une fin ?

Je me suis posée la question suite à la lecture d'un article où l'auteur faisait une distinction réelle entre les écoles Sudbury et les modèles libertaires de Neill, Paul Robin ou même Paulo Freire.

L'article expliquait que la liberté pour les libertaires comme Neill et Freire était une fin tandis que dans les écoles Sudbury, c'est un moyen (d'apprentissage). Depuis ma lecture du livre de P. Gray, je me demande si l'interprétation de l'auteur de l'article est fiable car il me semble que la liberté est aussi une fin pour P. Gray !

C'est tout à fait central ; un moyen car l'observation nous montre combien l'attention ou l'intérêt qui permet d'apprendre appartient à chaque conscience et que si on peut les rencontrer ou les susciter, on ne peut en aucun cas les forcer. Une fin, car à mesure que l'enfant peut librement exercer son attention, il en découvre l'usage et peut progressivement l'étendre à des champs de plus en plus divers : alors, prenant conscience de lui-même comme témoin et pilote de son attention, il devient autonome, c'est-à-dire capable de reconnaître des cadres, des frontières ou des limites, de les visiter, de les assumer ou de les dépasser quand c'est possible. Se percevant lui-même comme extérieur à l'exercice de son attention et de sa maîtrise, **il est autonome ou capable de se gérer, d'évoluer, de se développer.**

### 2) Etre libre d'initiative

C'est essentiellement ce qui fait qu'un enfant est libre à l'école pour **Freinet et Dewey**. Pour Freinet, c'est l'expression libre des enfants qui stimule le travail coopératif sur la base de l'intérêt des élèves. Pour Dewey, l'initiative revient à l'élève.

Philippe Viard de **l'Ecole des Bosquets** insiste sur ce point et donne l'opportunité aux élèves d'exploiter à leur guise tel ou tel sujet qu'il peut suggérer, ou laisse aux élèves un temps quotidien d'exposés libres.

Pour ma part, les exposés, dont le sujet était choisi librement, travaillés en classe avec les supports que je pouvais apporter ou à la maison, ont toujours été de grande qualité et ont toujours suscité l'intérêt des autres élèves. Les plus petits (CP) pouvaient présenter à la classe un objet.

Dans notre école, l'initiative des élèves est prise en compte. Elle trouve soutien et encouragement.

### 3) Etre autonome

C'est le cheval de bataille de **Maria Montessori**. Elle défend la notion d'indépendance et oppose se faire servir et se faire aider. Celui qui se fait servir au lieu de se faire aider est lésé de son indépendance. (...) Cette notion est la base de la dignité humaine : « je ne veux pas être servi parce que je ne suis pas un infirme ; mais nous devons nous aider les uns les autres, parce que nous sommes des êtres sociables. » voilà la notion qu'il faut acquérir pour se sentir véritablement libre.

"Lui enseigner à être libre, c'est lui apprendre à manger, se laver, s'habiller, etc. Et c'est difficile car cela réclame de la patience."

Dans le film Ecole en vie, l'enseignant de l'école de Vaux en Velin fait remarquer que des élèves habitués à attendre les consignes du maître pour faire leur travail n'apprennent pas l'autonomie.

Il ne s'agit pas de leur demander d'être autonome mais de les mettre en situation d'acquérir leur autonomie. OUI, et donc en alimentant en nous à la fois l'attention et la confiance : Par l'attention que je lui porte, l'enfant se sent perçu donc exister chez autrui ; par la confiance renouvelée, il renforce celle qu'il peut se donner à lui-même.

## 4) Avoir le choix

### 4-1) Pas de contrainte

Est-ce qu'être libre c'est ne pas avoir de contrainte ? A l'école **Fairehope** de Marietta Johnson, pas de contrainte, cela ne veut pas dire faire tout ce qu'on veut. Dewey décrivant l'école écrit : « pas de contrainte, **on respecte les désirs** de l'enfant mais il ne doit **pas gêner les autres**. Liberté ne s'oppose pas à discipline. L'école est un lieu de travail. »

Pas de contrainte cela veut dire d'abord, respecter les désirs ou la motivation de l'enfant

C'est le point commun à toutes les pédagogies alternatives : partir de l'intérêt de l'enfant au minimum (Freinet, Dewey), respecter l'intérêt de l'enfant et **ne pas le contraindre ni le limiter**. Dans la pédagogie Montessori, les élèves choisissent les activités qu'ils vont mener et qui sont à sa disposition.

Dans le film **l'Ecole en vie**, le professeur de la classe de Vaux en Velin valorise les domaines d'intérêt des élèves mais **les incite, les encourage tout de même dans les activités qu'ils sont tentés de délaisser**. Il est vrai qu'il est soumis au respect des programmes.

Toutefois, ces contraintes peuvent être acceptées par un adolescent libre dès lors qu'il fait un choix et en comprend les conséquences nous dit Sophie Bouquet-Rabhi (en distinguant l'adolescent de l'enfant plus jeune vivant lui dans l'instant présent.)

Ne pas contraindre un enfant est également fondamental, c'est essentiellement improductif. Cela ne veut pas dire qu'on s'interdit par exemple d'insister, de discuter de l'intérêt d'un enseignement ou d'une activité. Il s'agit d'encourager l'**engagement** et cela nécessite parfois la **persévérance**. Par ailleurs, nous sommes tenus par le socle commun des connaissances.

### 4-2) Libre choix du parcours

Pour les écoles **Sudbury et démocratiques, et l'Ecole du libre progrès d'Auroville** en Inde, cela va jusqu'au **libre choix du parcours par l'élève**, sans l'intervention des adultes. Tout au plus font-ils des suggestions.

Cette liberté se fonde sur l'idée qu'on plante "là où c'est déjà fertile", à la manière de la permaculture, et que l'enfant se dirige vers d'autres disciplines que celles où il est doué, parce qu'il a pris conscience de sa richesse, nous dit **A. Verdiani**.

Ici, ça vaut le coup de se reposer la question sous l'angle de la connaissance proposée par Steiner : mieux on percevra les besoins de l'enfant selon les processus de son développement psycho-physique, plus on sera en mesure de lui faire des propositions ou des suggestions judicieuses, car adaptées et répondant à son besoin, quand bien-même celui-ci ne serait pas encore exprimé consciemment. Et en même temps considérer que la retenue qu'apporte l'écoute de l'autonomie de l'enfant reste le seul rempart contre une posture

« manipulatrice » du ou des « pédagogues ancienne façon » c'est-à-dire centrées sur leur responsabilité de « sachant ce qui est bon pour l'enfant ».

#### 4-3) Les limites

##### *L'intérêt de l'enfant*

Antonelle Verdiani reconnaît que dans l'Ecole du libre progrès d'Auroville, les adultes doivent être "capables" de détecter le niveau psychique de l'enfant pour savoir s'il accède vraiment au libre choix de son parcours. Nous y voilà !

A l'école Brockwood en Angleterre, les élèves choisissent leur plan d'études pour l'année au terme d'une période de 15 jours où ils peuvent échanger entre élèves et avec les professeurs.

La question de l'âge (ou de la maturité, le niveau psychique de l'école du libre progrès) me paraît importante ici et lorsqu'on parle de libre choix du parcours, il me semble qu'on parle d'adolescents, (Brockwood, le lycée et à Auroville).

La notion de niveau psychique qui permet aux enseignants de refuser à un enfant d'accéder au libre choix de parcours, montre bien que l'adulte, qui connaît bien l'enfant, parent ou enseignant, doit être en mesure de limiter sa liberté, dans son propre intérêt.

*Ainsi, j'ai obligé ma fille à partir en cours séjour en Angleterre alors que je savais que sa réticence venait de sa crainte de traverser la manche. Connaissant les conditions du voyage, j'ai écouté les craintes de ma fille mais je ne l'ai pas laissée renoncer à ce voyage. Elle m'en a remerciée ensuite. Les exemples de cette nature évoqués par les parents de l'équipe sont divers. Cécile rapporte qu'elle a dû obliger son fils à aller voir une exposition qu'ils avaient décidé d'aller voir, c'était le choix de son fils. Au moment de partir, il n'était plus motivé, pris dans une autre activité. Non seulement elle agit dans son intérêt car elle connaissait sa curiosité pour le sujet de l'exposition (et qu'il en est revenu heureux) mais j'ajoute qu'elle l'a aidé à être vraiment libre, c'est-à-dire à respecter un engagement qu'il avait pris envers lui-même, à assumer un choix qu'il avait fait pour lui-même.*

Cette idée renvoie à la notion de clairvoyance qu'il faudrait associer à bienveillance et fermeté.

Voilà qui répond à une des objections faites au « laisser faire tous azimuts ». Pour autant, et sachant bien d'où vient la force de cette nécessité de retenue de l'interventionnisme, je crois que c'est bien le travail d'une équipe d'école que de questionner finement les situations psycho-physiques afin de ne pas perpétuer un c'est pour ton bien qui empiète intempestivement sur le développement de l'autonomie de chacun. Ainsi, l'estimation du juste niveau de prise en charge de soi de chaque enfant est en réalité un grand défi quant à la clairvoyance collective d'une équipe. De fait ce seul sujet demande un travail de fond sur la compréhension du développement et de la maturation saine de l'autonomie...

Il s'agit plutôt pour ma part, jusqu'à 16 ans de **proposer les enseignements du socle de manière systématique mais sans contrainte ni limite**. Les élèves peuvent ainsi se sentir valorisés en approfondissant certains sujets et se laissent ainsi tenter plus volontiers d'explorer d'autres domaines.

De plus, dans son livre, La ferme des enfants, Sophie Bouquet-Rabhi nous interpelle sur les limites de la pédagogie Montessori où la liberté de choix peut conduire à l'angoisse chez certains élèves qui ont besoin que des adultes prennent des décisions pour eux et se fier à eux. Elle explique ainsi comment, à la demande des élèves, elle a finalement abandonné cette pédagogie et proposé des plans de travail individuels à la semaine.

Il s'agit là de leur santé psychique au-delà de la préoccupation du respect des programmes.

Les écrans et la liberté :

L'image toute faite remplace l'élaboration d'image personnelle.

Concernant les écrans, nous voulons alerter sur le risque de perte de liberté et d'autonomie de pensée.

Il s'agit de s'interroger sur la liberté d'accès aux écrans à l'école (à quel moment la liberté tue la liberté) et voir positivement la frustration : frustrer l'action, pour la développer au dedans de soi, enrichir son monde intérieur pour prendre du recul face à l'immédiété des réactions.

Liberté et développement de l'enfant :

Respecter l'enfant c'est respecter son développement. Dans une classe unique de 6 à 16 ans les enfants peuvent-ils avoir les mêmes règles ? La question se pose notamment pour la circulation dans et hors de l'établissement (raisons de sécurité), pour l'accès aux écrans ...

### *L'intérêt collectif*

Il est communément admis que la liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres.

**Montessori**, qui était chrétienne précise davantage : « Sa liberté doit avoir comme limite **l'intérêt collectif**, et comme forme ce que nous appelons l'éducation des manières et des gestes. Nous devons donc **interdire** à l'enfant **tout ce qui peut offenser autrui ou lui nuire**, (...). Mais toute manifestation ayant un but utile, quelle qu'elle soit et sous quelle que forme qu'elle se présente, doit lui être permise (...). »

### *Les interdits*

Montessori évoque au passage les **interdits** qui selon elle, sont montrés et rappelés par **l'adulte**.

Pour Freinet et Oury (la pédagogie institutionnelle), les interdits ou les **règles** sont décidés par **le conseil de classe**.

Pour Peter Gray, plus libertaire, les seuls interdits qui ne font pas l'objet de **débat en conseil** (dont sort une règle applicable à tous) concernent la pornographie et l'alcool.

Sophie Bouquet-Rabhi a trouvé un équilibre en laissant les élèves s'exprimer et voter en conseil mais en s'autorisant un droit de veto pour une question de sécurité ou de santé.

Je trouve cette position très raisonnable et adaptée au fait qu'en dernier recours, l'adulte est le responsable juridique du fait avéré de son ancienneté sensée valoir plus grande expérience, voire maturité.

### *Les règles*

Fixées par le conseil dans la pédagogie institutionnelle de **Oury**, **les lois sont nécessaires** et ne doivent pas être transgressées.

Même dans les écoles démocratiques libertaires telles **Sudbury**, la règle, une fois votée en conseil, est **applicable à tous**.

Pour **Freinet et Korschak**, les décisions sont prises par rapport au groupe tout entier de manière à reconnaître les **droits** de chacun et d'identifier les **devoirs** envers les autres.

**A la ferme des enfants**, moins radicale selon A. Verdiani, la liberté est à conquérir et un conseil d'enfants permet aux règles d'émerger et de s'imposer à tous.

Liberté ne signifie pas laisser-faire ni permissivité. Les lois sont indispensables à la vie en société (pire en communauté) et à la sécurité. Il est intéressant pour **l'appropriation des règles** par les enfants qu'elles soient **discutées et décidées en conseil. C'est même la clé pour accéder à l'autonomie et à la liberté** (celle de respecter les contraintes et les règles qu'on s'est soi-même imposées) et à la responsabilité.

La notion de **droits et de devoirs** est également intéressante car elle est plus positive que la notion de règles qui peut renvoyer à une forme d'arbitraire. Cela peut induire une justification des règles plus contraignantes, un droit ayant potentiellement un devoir en contrepartie.

Par exemple, avoir le droit d'étudier dans un lieu propre implique le devoir de participer au nettoyage.

Des tâches d'intérêt collectif sont tout à fait bénéfiques. La « rota » à **Brockwood school** organise la rotation des élèves qui débarrassent et nettoient les tables et aident au service. Dans les classes, inspirés de la pédagogie Freinet, les métiers ou responsabilités se généralisent (mais dans le cadre de la classe seulement).

Dans une école qui est une véritable communauté de vie, et qui de surcroît bénéficie de faibles moyens, tout le monde est mis à contribution pour toutes les tâches nécessaires à la vie dans l'école : entretien du jardin, des animaux, petites réparations et/ou bricolage, nettoyage ....

Cette pratique laisse l'enfant se sentir chez lui, à son aise, comme dans une seconde résidence où il se fera ses propres repères et où son implication dans les différentes tâches serait d'un naturel incontestable.

Le fait que les enfants s'imprègnent de leur lieu d'apprentissage, implique son épanouissement. C'est l'équilibre recherché entre son environnement familial et scolaire. Ainsi, l'enfant va pouvoir sans aucune réticence s'adonner à toute sorte d'apprentissages et verra son environnement scolaire d'un œil d'explorateur.

L'école ouvre avec quelques règles préétablies, validées par le groupe de travail et/ou issues des élèves de l'école Les rêveurs lunaires intégrant l'école du Hameau de Grivery. Par exemple, les téléphones portables sont déposés à l'entrée dans l'école pour la journée. Pendant le temps scolaire, l'accès aux jeux vidéo de loisirs et à la lecture de mangas seront réglementés selon les tranches d'âge.

## 5) La discipline

**Maria Montessori** nous donne une définition de la discipline :

« N'est pas discipliné un individu rendu artificiellement silencieux et immobile, comme un paralytique. C'est un individu anéanti, non discipliné (...) Nous appelons discipliné un individu qui **est maître de lui** et qui peut par conséquent, **disposer de lui-même, ou suivre une règle de vie.** »

« Une classe où tous les enfants auraient une activité utile, intelligente et consciente, sans manifester aucune impolitesse, ma paraîtrait une classe bien disciplinée. »

L'adulte observe les « actes spontanés » et régule les comportements. Maria Montessori allie ainsi liberté et discipline :

« Il faut, pour cela, éviter rigoureusement d'arrêter les mouvements spontanés, et d'imposer des actes par la volonté d'autrui ; à moins qu'il ne s'agisse d'actions inutiles ou néfastes, précisément parce qu'elles doivent être étouffées, détruites. »

**Pour Mariette Johnson**, aucun des élèves n'est obligé de participer à une activité mais ne doit pas gêner les autres. Il ne s'agit donc pas d'un lieu sans discipline. On est à l'école pour travailler, aider les camarades. Paresse et caprice ne sont pas plus tolérés.

Dans les écoles de la Pédagogie institutionnelle et nouvelle, et même dans les écoles libertaires la **discipline est le respect des règles et des interdits**, qu'ils viennent de l'adulte (Montessori) ou du conseil (Freinet.). C'est le corollaire de la liberté.

**Discipline ne veut pas dire « sagesse » au sens de docilité mais capacité de chacun à respecter les règles.** Une classe disciplinée au sens de M.Montessori peut être bruyante et agitée sauf si la règle est le silence (du moins dans certains espaces ou moments..). Tous les membres de la communauté, enfants et adultes, veillent à la discipline de chacun. Le conseil évoque la question au besoin.

Pour moi, il s'agit là d'un concept clé, très directement lié à celui d'autonomie : dès lors qu'un enfant peut expérimenter l'orientation de ses actes et de ses choix comme relevant d'une attention dont il peut acquérir la maîtrise, il peut commencer à s'approprier l'autodiscipline. Mais il relève de la responsabilité de l'adulte de discerner ce qu'il faut à chaque enfant pour en arriver là. Et pour cela, il lui faut comprendre comment chaque enfant se perçoit lui-même dans les relations et comment il comprend et vit les liens d'interdépendance, de respect et de communauté d'évolution...

## 6) Régulations et sanctions

A l'EN, se développe la **médiation par les pairs** notamment pour résoudre les conflits.

Isabelle Peloux pratique cette méthode de résolution de conflit dans son école du Colibri.

Le rapport du CESE mentionne également des écoles dont les pratiques inspirées de l'éducation nouvelle ont recours à un **conseil des enfants** réunis à chaque fois qu'il est nécessaire, en plus du conseil d'école hebdomadaire, pour réguler ou revenir sur certains comportements.

Dans l'orphelinat de **Korscak**, il y avait en plus du conseil d'école, une **instance judiciaire**. Elle existe aussi dans les écoles Sudbury.

**Les manquements, conflits ou autres difficultés doivent être réglés si possible sur le vif. La médiation par les pairs peut être privilégiée mais sans le formalisme imposé par les grands effectifs des écoles traditionnelles.**

L'atelier Bien-être et Climat scolaire pourra jouer ce rôle.

**Un conseil des enfants exceptionnel est envisageable sans qu'il prenne la forme d'un tribunal.**

Nous l'appellerons « conseil de Paix »

**Si un règlement assez précis a prévu à l'avance des sanctions (discutées en conseil d'école), elles peuvent être appliquées sur le champ et le recours à une « instance » en différé peut être évité. Les difficultés récurrentes peuvent être discutées en conseil d'école.**

**Les règles de l'école peuvent être formalisées sous forme d'une charte des « droits et devoirs » et des sanctions établies a priori comme la perte d'un droit ...**

## V) La sécurité

Le parti pris de l'école est le rejet du zéro risque car la sécurité, cela s'apprend. Ne jamais être confronté à des situations risquées n'apprend pas à les reconnaître et à adapter son comportement. Par exemple, si en famille, les enfants sont capables d'emprunter les marches irrégulières des escaliers du village que personne ne songe à moderniser compte tenu de leur valeur patrimoniale, il en est de même pour l'escalier ancien de la maison qui sera adapté au minimum.

**Maria Montessori** raconte une situation où le matériel, en construction et imparfait, devant être modifié, a finalement été laissé en l'état, les enfants s'étant adaptés et ayant résolu d'eux-mêmes les problèmes.

« La simplicité ou l'imperfection des objets extérieurs servent donc à développer l'activité et l'adresse des enfants. »

Les parents prennent connaissance des locaux et de l'environnement de l'école, des règles de vie et adhèrent à ce principe s'ils inscrivent leurs enfants. La direction de l'école souscrit à une assurance.

Toutefois, concernant la liberté de déplacement dans l'enceinte de l'école, les règles restent à fixer pour garantir la sécurité des élèves notamment lorsqu'ils ne sont pas sous la surveillance des adultes.

## VI) L'admission

### 1) Admission

A l'Ecole **Jonathan** à Montréal, pas de critères scolaires mais une demande d'adhésion au projet éducatif ainsi que de la disponibilité pour être co-éducateur au sein de l'école.

Aucune école des courants de l'éducation nouvelle ou libertaire ne pratique de sélection au sens scolaire du terme. L'admission est souvent soumise à **un entretien et à l'adhésion des familles aux valeurs de l'école. C'est notre vision.**

### 2) Inclusion

Depuis la loi de 2005, **l'inclusion scolaire** est *obligatoire à l'éducation nationale. Ce n'est pas l'enfant qui s'adapte à l'école mais l'école qui s'adapte à l'enfant.* Dans les faits, si des adaptations sont possibles (AVS, matériel) l'inclusion n'est pas toujours possible et selon le handicap et l'âge, les enfants sont dirigés vers des classes ou des établissements spécialisés (CLIS, ULIS, IME..).

#### 2-1) Mobilité réduite

**L'école étant un nouvel ERP, il sera à même d'accueillir des personnes à mobilité réduite.**

#### 2-2) Dys et TDA

Des dispositifs existent à l'EN pour les élèves à *besoins éducatifs particuliers* : PAP, PPRE, PPS selon les cas, dispositifs EIP au collège, ou simplement différenciation.

**La notion de dys et d'élève à besoins éducatifs particuliers a-t-elle encore un sens dans une école où on ne veut pas contraindre l'enfant mais le guider, respecter son développement et valoriser ses talents, individualiser le parcours.**

**Un dysgraphique (un vrai handicap moteur mais parfois un blocage psychologique ou simplement un point faible) ne le deviendra peut-être jamais s'il n'a pas été forcé ou bloqué dans cet apprentissage car il n'y aura pas été contraint trop tôt. Comme la lecture, la compétence vient avec le besoin, la motivation et la maturité. Si le handicap est persistant, l'enfant sera équipé rapidement d'un ordinateur.**

**Pour le TDA/H, formation et prise en compte du handicap sont nécessaires. Le cadre moins rigide et non contraignant semble adapté.**

#### 2-3) Autismes et handicap mental

Les écoles hors contrats ne sont pas forcément plus armées que l'éducation nationale. Il ne s'agit pas seulement de formation ni de moyens mais parfois d'incompatibilité avec les choix pédagogiques.

**Isabelle Peloux, dans Une idée folle explique qu'elle a fait le choix d'inclure 15% environ d'enfants handicapés mentaux dans l'école.**

Elle constate l'apprentissage naturel de la bienveillance, de l'empathie et du respect de la différence.

**Pour ma part, j'ai vécu l'expérience émouvante de rencontres organisée avec l'IME de Bures sur Yvette : des enfants handicapés psychomoteurs sont venus participer à un projet d'arts plastiques, les deux classes ont participé à la course « les 12 heures de Bures » et des olympiades ont été organisées à l'IME. Cette expérience a été une agréable surprise car la joie, l'implication et la bienveillance de mes élèves de CP-CM1 a été au-delà de ce que j'imaginai.**

Il est vrai qu'il s'agissait de rencontres ponctuelles, aménagées pour l'occasion et que le handicap de ces enfants ne leur permet pas d'intégrer une école « normale » mais la fréquentation pour le moins de personnes handicapées apprend le respect de la différence et anéantit les barrières.

**Peter Gray** explique, lui, que les **écoles Sudbury** ne peuvent **pas accueillir d'enfants autistes** (sévères) ou handicapés mentaux car ils **ne peuvent bénéficier** des spécificités de l'enseignement par le **jeu** et la **collaboration**, au cœur des choix pédagogiques de l'école.

J'ajoute que le choix de la liberté, y compris la liberté de circulation, la question de la **sécurité** se pose plus encore pour des élèves qui souffrent de ce type de handicap.

Il s'agira d'interroger les capacités de l'école à accueillir tel ou tel type de handicap au regard des moyens matériels et humains, en ayant en tête au moins la sécurité du groupe et mais aussi l'intérêt de la structure pour l'élève.

Pour nous, la notion de cas par cas s'impose : rendez-vous avec parents et enfant et évaluation de ce que nous pensons pouvoir assumer, puis, bien entendu, la période d'essai, valable pour tous les enfants.

### 3) Exclusion

A l'école **Sudbury**, le conseil d'école peut exclure de la même manière un adulte ou un élève pour manquement grave à la règle, comportement jugé inadapté.

La question est rarement évoquée dans la littérature sur les écoles alternatives.

Elle se produit toutefois en cas de manquement grave, à préciser.

Là aussi, au-delà d'une règle posée, un cas par cas doit être possible...

Le non-paiement des frais de scolarité : il est du ressort des familles et non de l'élève. Les sanctions ou mesures sont à définir via le contrat signé à l'inscription avec les familles. Cela n'a pas sa place dans le projet pédagogique.

## VII) Quels enseignements ?

Les dispositions des lois du 28 mars 1882 et du 18 décembre 1998 sont maintenant codifiées dans le Code de l'Éducation (partie législative) qui peut être consulté sur <http://www.legifrance.gouv.fr/>.

Article L.131-10 du Code de l'Éducation, Le contenu des connaissances requis des élèves est fixé par décret.

### 1) Eduquer à la vie

**Antonella Verdiani** remet en cause le paradigme politico-socio-économique des systèmes scolaires et veut en revenir à la recherche de sens et évoque l'approche de **l'éducation à la joie**. Egalement, elle cite Marie-Laure Viaud : "Elle forme des citoyens capables d'une contestation active de la société". C'est le frein politique au changement à l'Education Nationale selon elle. A. Verdiani fait le lien entre Education à la joie et Reliance (unir l'âme individuelle et l'esprit universel).

**Edgar Morin**, reprend **Rousseau** : "**Vivre est le métier que je veux lui apprendre**". Morin veut relier les savoirs pour éduquer à la vie. On peut enseigner à développer au mieux une autonomie et, comme dirait Descartes, une méthode pour bien construire son esprit, qui permet d'affronter personnellement les problèmes du vivre. Et on peut enseigner à chacun et à tous, ce qui aide à éviter les pièges permanents de la vie." Considérant la complexité du monde, Morin prône la transdisciplinarité et développe le concept de Reliance. Il s'agit de renouer avec une approche globale du savoir pour sortir d'une vision parcellaire et cloisonnée de cesser de nous éparpiller (La science nous éloignant ainsi de la sagesse.) **Krishnamurti et Michel Serres** ont également dénoncé la fragmentation du savoir et ce dernier parle des "ignorants cultivés". Au-delà pour Morin, qui commence son livre Enseigner à vivre en citant Aragon (le temps d'apprendre à vivre et il est déjà trop tard), c'est « enseigner à affronter les incertitudes et les risques ». Cela passe par **l'enseignement de la connaissance** (le risque d'erreur et d'illusion), **la compréhension humaine** (incluant la compréhension de soi-même), **négocié avec l'incertitude**, (« des stratégies qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain et de modifier leur développement en vertu des informations acquises en cours de route »)

Enfin, Eduquer à la vie, c'est éduquer à **vivre libre** que Morin définit comme « autonomie et liberté de l'esprit » ce qui implique une conscience des choix, des dangers et des incertitudes.

**C'est l'éducation à la paix** qui fonde les écoles Altinopolis au Brésil.

Dans la mouvance de l'éducation libertaire, les **écoles expérimentales italiennes (Pestalozzi)** veulent éduquer les enfants à **l'autogouvernance et à l'autoaffirmation**.

Pour **Pierre Rabhi**, il s'agit **d'élever les consciences**.

Steiner préconise de fonder la pédagogie sur une profonde observation du développement corps-esprit pour affiner une écoute de ce qu'est chaque moment, chaque rencontre ou situation de découverte. Il s'agit de **respecter la nature du connaissant dans sa rencontre avec le « connu »**. Cela implique de percevoir simultanément et comme un tout ce qui se joue aux différents plans : corps-âme-esprit, ou volonté, sentiment, pensée. Toute la délicatesse dans une telle ambition est de **rester humblement à l'écoute**. En effet, *l'enfer est pavé de bonnes intentions* et beaucoup de méfaits ont eu lieu *pour le bien des enfants* ou pour civiliser des « sauvages » dont on a cru connaître les besoins.

**Nous avons cette vision de l'éducation qui dépasse largement des objectifs de connaissances et de savoir-faire disciplinaires.**

## 2) Les programmes scolaires

Howard Gardner, avec la théorie des intelligences multiples, montre que **l'école** valorisant essentiellement deux sur 8 de ces intelligences (les compétences logico-mathématiques et verbales) ne permet pas aux enfants de s'épanouir dans leur domaine de réussite. Dans la plupart des pédagogies libres ou démocratiques, on retrouve l'idée que l'école de par ses programmes ne permet pas à tous les élèves de se réaliser voire va les brider. L'enseignement n'y est pas exhaustif et au-delà des moyens, on cherche à **dépasser la finalité utilitaire ou politique** des systèmes scolaires (l'apprentissage de l'obéissance ou la volonté de contrôler, formater les populations de la société industrielle et de consommation) dénoncée dès le début du XXème siècle par Dewey, Freinet puis plus tard dans les années 60 et 70 par les libertaires et autres contestataires. Encore aujourd'hui, avec Peter Gray qui pointe les « péchés » des systèmes scolaires. Il s'agit de proposer un enseignement ou les conditions d'**apprentissages plus étendus**.

En suivant les programmes et progressions de l'EN. C'est une option minimaliste qui ne correspond pas au projet. Il ne s'agit pas seulement de faire l'école à la maison version élargie ni seulement de proposer une pédagogie alternative. L'école veut instruire les enfants différemment mais proposer une vision éducative plus large et inscrite dans des valeurs spécifiques de démocratie directe ou gouvernance partagée et d'agroécologie.

## 3) Le socle comme base minimaliste

Pour rester dans le cadre légal, on peut s'appuyer sur les domaines du socle commun qui sont assez génériques et **les compléter**.

Cela facilite le contrôle de l'établissement par un inspecteur de l'EN.

### Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit  
Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale  
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques  
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

### Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Organisation du travail personnel  
Coopération et réalisation de projets  
Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information  
Outils numériques pour échanger et communiquer

### Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres  
La règle et le droit : Réflexion et discernement  
Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

### Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques

Démarches scientifiques  
Conception, création, réalisation  
Responsabilités individuelles et collectives

### Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

L'espace et le temps  
Organisations et représentations du monde  
Invention, élaboration, production

De plus, le nouveau socle de 2013 entrant en vigueur en 2016 est moins approfondi que celui de 2005. Ce sont les programmes qui, organisés différemment, décrivent précisément les enseignements et leurs liens avec les domaines du socle.

Chaque domaine du socle peut donc inclure les enseignements spécifiques de l'école en lien avec ses valeurs. D'autres domaines peuvent être ajoutés.

- ⇒ Education à la santé : physique et morale
- ⇒ Conscience et Gestion émotionnelle
- ⇒ Relations interpersonnelles
- ⇒ Education à l'attention (activité librement choisie, créativité)

#### 4) Approche par les intelligences multiples

Citée en exemple dans le **rapport du CESE**, une école du Morbihan a choisi l'approche par les intelligences multiples pour des ateliers qui ont particulièrement profité à des élèves en difficulté qui ont retrouvé une place et une estime au sein de la classe. Le CESE mentionne également une application dans un collège de Roubaix.

L'approche par les intelligences multiples permet de manière assez pratique et explicite d'être assez exhaustif et de situer tous les domaines d'enseignements possibles.

C'est une approche originale, détachée de l'idée d'un enseignement institutionnel, avec des objectifs, des compétences extérieures à l'enfant, mais qui partent au contraire de l'enfant lui-même.

Avec cette approche, on part effectivement de l'enfant et non pas des objectifs d'un système.

Après une longue période dominée par la prépondérance des valeurs logico mathématiques et linguistiques, avec cette notion, c'est tout un champ d'observation et d'expérimentation qui s'ouvre enfin sur une approche plus large et attentive des potentiels de la conscience humaine.

##### 4-1) Intelligence logico mathématique

- ⇒ Maths, sciences, informatique

##### 4-2) Intelligence linguistique

- ⇒ Français et matières littéraires
- ⇒ Les langues étrangères
  - Les langues seront enseignées dans le cadre du SCCC et selon la pédagogie de projet (projet + activités décrochées pour syntaxe et vocabulaire par exemple) à partir des ressources de l'école (adultes encadrants et/ou parents, intervenants ...)
  - Il pourra être envisagé de recevoir un voyageur étranger avec échange de service (enseignement vs hébergement) si la question de l'hébergement peut être réglée.
  - Enfin, on pourra explorer les opportunités de correspondance et d'échanges.

##### 4-3) Intelligence intra personnelle

Dans les écoles **Altinopolis** au Brésil, l'éducation à la paix passe par une connexion à soi-même par la **relaxation, le tai-chi, le yoga**. Le yoga est pratiqué également en Inde dans l'école du **Libre progrès**.

Il s'agit de trouver le calme intérieur avant de commencer la journée.

Pour d'autres, la relaxation est utilisée dans l'après-midi entre deux activités pour se rendre à nouveau disponible.

La pratique du Yoga, de la méditation, de la relaxation pénètre l'EN pour les retours au calme ou comme transition entre deux enseignements. J'ai observé sur mes élèves le bénéfice de séances de relaxation en fin de séance d'EPS ainsi que d'étirements entre deux séances.

Egalement, si l'enseignement du vocabulaire des **émotions** a toute sa place à l'école (des séquences complètes sont disponibles sur Eduscol), on n'y apprend pas forcément à les gérer. C'est un enseignement spécifique) que propose l'école **Living School** dès les petites classes.

Les élèves de l'école devront avoir accès à ce type d'enseignements. Il nous reste à en visiter les ressources spécifiques et à voir qui peut apporter quoi, quand et comment. C'est un sujet fondamental et vaste car il ne s'agit pas tant de rajouter des « matières » supplémentaires à un bagage de savoir, que de penser la dynamique globale de la respiration dans l'école. Respiration entre recevoir et donner, prendre et assimiler, observer et agir, etc... !

#### 4-4) Intelligence interpersonnelle

##### *Le théâtre à l'école*

Les jeux de dramatisation sont utilisés chez Marietta Johnson pour développer les habilités sociales mais aussi le langage oral. Egalement, Isabelle Peloux y a recours à l'école du Colibri.

Le CESE décrit les enseignements tirés d'une étude auprès de l'école **Gérard Philippe à Villiers le Bel** qui a fait mener un projet théâtral à ses élèves : **développement de compétences sociales, individuelles et collectives, motivation et sens pour les apprentissages du langage, pratiques coopératives.**

⇒ L'expérience de ce type de projet avec des CM1 m'a convaincue de son intérêt : coopération, motivation, autonomie, épanouissement d'élèves habituellement en retrait, progrès en lecture orale, ambiance du groupe classe ...

La place des jeux de ce type est naturelle si on les introduit comme des jeux à règles variables selon les situations et les inspirations. On peut aussi y ajouter les marionnettes et le théâtre d'ombres qui permettent une implication indirecte, un regard plus conscient sur les postures de chaque personnage. Ou encore les histoires inventées à plusieurs, encore plus distancées...

##### *Vivre ensemble*

Enseignement de la Communication Non Violente, empathie, respect de la différence pour un meilleur climat de classe.

Ateliers hebdomadaires « bien-être et climat scolaire ».

Outils précieux à apprendre ensemble avant tout.

##### *Démocratie*

**Pour Dewey**, l'École doit être la première expérience démocratique de l'enfant. Il s'agit de développer sa personnalité en vue de devenir un membre actif de la société. Pour **Freinet**, c'est fondamental. Dans une perspective marxiste émancipatrice, l'école apprend aux élèves l'esprit critique et la citoyenneté.

Au cœur des écoles **démocratiques**, l'apprentissage de la démocratie s'y fait « en actes ».

Au-delà d'un enseignement civique et moral académique, les élèves apprennent la démocratie au quotidien. C'est la gouvernance partagée qui a été choisie comme mode de fonctionnement du projet. Cela englobe le projet pédagogique de l'école et par là, les élèves comme les adultes y seront formés continuellement.

### **Communauté de vie :**

Dans les **écoles libres** ou libertaires, personnels de l'école (admin ou enseignants) et élèves font partie d'une même communauté et partagent locaux, activités et repas. On y apprend donc *responsabilités et partage des tâches collectives*.

### **Solidarité et entraide**

Notion centrale pour le courant de l'**Education humaniste** (Carl Rogers), la **coopération** s'apprend et permet le transfert de ce qui est appris d'une situation vers une autre (un réinvestissement) et améliore le climat scolaire. Egalement le **tutorat par les pairs** est bénéfique (sur le plan de la réussite scolaire) aux tutorés comme aux tuteurs.

- ⇒ La coopération spontanée sera encouragée mais non obligatoire, le tutorat proposé en cas de besoin et dans le cadre du volontariat (du tutoré comme du tuteur).

### **4-5) Intelligence musicale**

- ⇒ **Peter Gray** propose de mettre à disposition des instruments.
- ⇒ **Le directeur de l'école des Bosquets** a monté un orchestre grâce à l'acquisition progressive d'instruments et de cours dispensés bénévolement par des retraitées sur des temps hebdomadaires dédiés.
- ⇒ Dans notre école, il sera possible au minimum de recevoir un cours particulier financé par les parents (comme le permet l'Ecole Steiner de Verrières le Buisson) ou de bénéficier d'initiation ou d'accompagnement par les adultes selon la demande de l'enfant, les possibilités matérielles de l'école, les compétences des adultes.
- ⇒ Toute proposition d'intervention bénévole sera la bienvenue.

### **4-6) Intelligence visuelle spatiale**

Une place importante est réservée à l'art dans les écoles "Dewey", Steiner.

Chez Steiner, cela fait partie du travail sur l'esprit, ou plutôt de la recherche de l'intégration de l'entité spirituelle et de l'entité physico-corporelle.

Dans notre école, on pourra s'inspirer des ateliers Stern ou permettre la libre expression sans s'interdire de faire découvrir des techniques plastiques et l'histoire de l'art. Plus largement, les arts visuels comme la photographie, le film d'animation et le traitement de l'image pourront être enseignés.

### **4-7) Intelligence kinesthésique**

A Fairhope, les jeux sont libres ou guidés. Les pédagogies nouvelles ne veulent pas dissocier le corps de l'esprit.

Egalement on peut faire du bricolage dans l'école de Fairhope ou dans la classe de C.Freinet pour devenir un citoyen heureux et non pour apprendre un métier.

A l'école, la cour pourra être enrichie de matériel favorisant la dépense physique des enfants, des jeux collectifs pourront être proposés. Un atelier sera constitué fur et à mesure des besoins et des ressources.

### **4-8) Intelligence naturaliste**

#### **Jardin potager**

Un jardin potager permettait d'observer le **cycle de la vie végétale** tout au long de l'année, de même chez **Freinet**.

Dans l'école **Brocwood** en Angleterre et l'école du **libre progrès** en Inde, **le potager bio** est un complément pour l'alimentation des élèves.

L'école serait un lieu d'expérimentation de la permaculture dont l'INRA vient de valider l'intérêt comme alternative à l'agriculture conventionnelle (productivité et adaptabilité en milieu péri-urbain où le foncier est cher) au terme d'un an d'étude en partenariat avec la ferme du Bec Helloin.

Avec le potager et la permaculture en particulier, il s'agit de "retisser" le lien entre les citoyens consommateurs et la terre nourricière, dans le respect de la nature et d'eux-mêmes (leur santé).

### *La place des animaux*

Chez Freinet, les élèves avaient accès à un potager mais également à l'élevage de petits animaux. Les petits élevages en classe sont encouragés mais limités de fait aux insectes, (phasmes, grillons), escargots ou tous petits mammifères pour les enseignants qui ne craignent pas les allergies ...

Dans les cas de pédagogies inclusives, Le rapport du CESE parle de l'école comme classe découverte permanente et donne l'exemple de **l'école de Bel air à Torcy** qui a créé une **mini-ferme** assortie d'une véritable salle informatique. L'objectif de l'école est avec la lutte contre la violence et la pédagogie institutionnelle, une éducation scientifique qui **allie tradition (jardin, animaux) et nouvelles technologies**.

C'est un modèle pour moi qui rêve d'une vraie ferme pédagogique, c'est à dire en particulier où les enfants apprennent sans tabou ce qu'est une ferme.

Or, en matière d'élevage, la finalité n'est pas la perpétuation des espèces à la manière d'un musée, ni voir et approcher des animaux comme on le fait dans un zoo, mais l'alimentation principalement.

Élever les consciences, vivre en conscience, c'est avoir la volonté d'affronter et d'assumer les conséquences sur le monde animal de notre régime alimentaire mais aussi rappeler nos responsabilités, celui du respect de l'animal, de son bien-être. Car personnellement, je n'ai pas fait le choix de renoncer à consommer de la viande, mais de le faire dans l'amour et le respect de l'animal. Pierre Rabhi parle de don que nous fait la nature en évoquant son élevage de lapins dans les temps difficiles de son installation en Ardèche, c'est comme ça que je vois les choses. Je ne veux renier ni notre nature humaine, ni notre histoire.

D'où le rejet d'une filière industrialisée, loin d'un consommateur déconnecté, aveugle et heureux de l'être (jusqu'à la prochaine crise sanitaire ou scandale de maltraitance), et d'où le choix de la vente directe et de l'élevage à domicile dans un souci éducatif avant tout.

Soigner, nourrir, nettoyer des animaux développe le sens des responsabilités, l'empathie et le respect.

Par ailleurs, élever des animaux c'est certes découvrir le cycle complet de la vie de manière concrète et naturelle, du point de vue biologique mais au c'est aussi expérimenter et démystifier les grandes questions de l'humanité : la sexualité, la vie, la mort.

Enfin, les animaux sont un vecteur de communication reconnu, en famille, en société ou en classe, utilisés notamment comme médiateurs et source d'apaisement pour des handicapés mentaux, psychomoteurs et personnes en réinsertion.

Il s'agit ni plus ni moins encore de développer l'autonomie de chacun en lui permettant d'apprendre par l'expérience concrète de sa place dans la nature et ses cycles.

### *Agroécologie et Permaculture*

L'école adhère aux valeurs de l'association "Terre et humanisme", et Colibri de Pierre Rabhi.

La permaculture est un volet « intégrateur » de l'école, un système où êtres humains, animaux et végétaux ont leur place et se développent en symbiose.

## **5) Approche tête-cœur-corps**

C'est l'approche de la Pédagogie positive selon **A.Akoun**

Risque à mon sens d'être un peu fourre-tout car le cadre est plus large mais permet d'ajouter tout le travail sur les émotions, et le lien avec le développement et le soin au corps.

Approche également des écoles **Steiner** où sont développées les activités manuelles, artistiques autant qu'intellectuelles.

## 6) La spiritualité et la laïcité

Dans les écoles où la dimension spirituelle dans la conception de l'humain est très forte, comme Steiner ou le Libre progrès, il y a des enseignements dédiés.

Reprenant ma réflexion sur la dimension spirituelle de l'enfant, "Je pense que proposer **des ateliers philosophiques** (qui commencent à pénétrer l'EN même si cela reste confidentiel) ou **dédier des temps spirituels** permettra aux élèves d'exprimer des questionnements, de s'ouvrir à ceux des autres, de sortir de l'isolement et de l'angoisse par le partage et la levée des tabous."

L'école reste laïque, dans le respect des croyances de chacun.

Il s'agira pour cela de les identifier comme telles, sans jugement de valeur, et de les mettre en relation avec l'état de l'art en matière de connaissance scientifique sans pour autant les opposer. Croyances et sciences ne répondent pas au même questionnement (pourquoi d'une part, comment d'autre part) ni au même besoin (savoir vs comprendre).

S'il y a un tabou à lever, c'est l'évitement des thématiques auxquelles la science objective ne peut vraiment répondre à notre place : autrement dit, tout ce qui relève de ce que chacun appréhende subjectivement, « en son âme et conscience » (Pourquoi le mal ? Qui suis-je ? D'où viens-je ? Pour quoi faire ? ...) ; tout ce qui relève d'un questionnement intime. Mais pour autant, aborder ces dimensions dans un collectif suppose une grande prise en compte sensible de l'unicité de chaque cheminement individuel et familial. L'essentiel reste de n'asséner ni des dogmes ni des raisonnements spéculatifs, mais plutôt, selon le degré de maturité des enfants de rendre perceptible la mobilité de l'imagination et de la pensée humaine, tant au travers des mythes, des contes et des légendes que par des échanges de questionnements et d'observations.

## 7) Conscience individuelle et autonomie

Finir par-là, c'est rappeler que toute rencontre, toute perception, toute pensée comme toute orientation ou choix a lieu dans la conscience de chacun d'entre nous et que l'enjeu d'une éducation humaniste est de permettre à chacun d'appréhender au mieux ses ressources et son fonctionnement propres. Or l'importance d'une réflexion dite « pédagogique » est de mesurer qu'il ne suffit pas de montrer quoi que ce soit ou encore moins de seulement le nommer pour en permettre la perception et l'expérience. Un enjeu majeur d'une pensée de l'éducation est d'appréhender la subtilité de ce qui se joue pour chacun dans **l'expérience de sa propre découverte avec et parmi d'autres humains**.

D'où la nécessité de **penser la dynamique en jeu entre l'autonomie de l'enfant et celle de l'adulte, des adultes, chacun à sa place mais malgré tout inter agissant !**

## VIII) La programmation

### 1) Des progressions annuelles aux programmes par cycle.

Les programmes ont abandonné les progressions par année et fixent des **objectifs par cycles de 3 ans**. Cela permet de suivre le rythme des enfants et va dans le sens de classes multi-âges où on recherche l'individualisation du parcours mais aussi la collaboration et la coopération. Dans la pratique, on profite peu de ce cadre à l'Education Nationale, les classes étant le plus souvent constituées par année de naissance, parfois en double niveau, plus rarement en multi-âge.

**A l'école des Bourseaux** dont on a parlé plus haut, **les classes sont constituées par cycle**. Les élèves y restent donc 3 ans et étalent véritablement leurs acquisitions sur les 3 années. Ces classes restent des classes traditionnelles où tous les enseignements sont programmés collectivement même s'il y a des ajustements (groupes de besoins) selon les besoins et les rythmes individuels.

Dans le film **Ecole en vie**, le maître de Vaux en Velin parvient à mettre en oeuvre cette organisation avec sa classe de cycle 3 et une pédagogie Freinet (projets et travail individuel programmés) dans un cadre institutionnel.

### 2) Une programmation individualisée

Les classes en **pédagogie Freinet** citées en exemple dans le rapport du CESE ou présentées dans le film *Ecole en vie* parviennent à **programmer le travail personnel différencié** selon le niveau des élèves.

Le travail collectif demeure, lié aux travaux personnels par le biais d'un livret pour structurer et « institutionnaliser » les savoirs, faire des hypothèses (cf démarche d'investigation). Le travail personnel est donc potentiellement individualisé mais relié aux savoirs du groupe classe.

- ⇒ Le travail individuel se fera sur la base d'un contrat ou plan de travail dont la périodicité sera à évaluer selon l'âge et l'autonomie des élèves, quotidien ou hebdomadaire.
- ⇒ L'intégration du travail personnel dans une logique collective dépendra des effectifs par niveau.

### 3) Une programmation des projets collectifs

Ces pédagogies de l'expérience et de la coopération, dans un cadre institutionnel sont soumises également à une programmation notamment pour rendre compte des de la **progressivité et de l'exhaustivité des enseignements** (il faut boucler le programme au moins sur le cycle !).

Dans le film **Ecole en vie**, l'enseignante de la classe rurale mentionne cette obligation et si les ateliers proposés sont choisis librement par les élèves chaque jour, elle suit individuellement la participation des élèves et ceux-ci sont encouragés à terminer les ateliers et à tous les fréquenter.

Dans les **écoles libres**, la contrainte est moins forte. Comme on cherche à partir de l'intérêt des enfants comme le suggère Dewey, même à l'école du **Libre progrès**, des **activités structurées sont proposées si l'enfant n'a pas d'idées**. IL s'agit donc bien de programmer à minima des ateliers ou des projets.

Des exemples de projets dans le film **Une idée folle** : le poulailler, la nouvelle école à construire...

- ⇒ Des projets peuvent être proposés, organisés et planifiés lorsqu'ils nécessitent de l'anticipation.

- ⇒ Des projets ou ateliers sont proposés systématiquement à défaut d'initiatives de la part des élèves
- ⇒ La participation est libre mais suivie.

#### 4) Une programmation souple et évolutive

Dans une école libre mais soumise au contrôle étroit de l'Education nationale, a fortiori si on projette une future association sous contrat, il s'agit de **trouver un compromis** entre programmation venant de l'adulte et libre initiative et libre choix des élèves.

Dans le cadre des trois années d'un cycle, il est tout à fait envisageable de planifier une progression individualisée, souple et évolutive, selon la progression effective de l'élève

Les enseignants proposeront ateliers et projets aux élèves dont ils auront ciblé les objectifs en matière de compétences et de savoirs mais resteront ouverts à toute initiative. Ils se laisseront guider eux-mêmes par les intérêts et approfondissements souhaités des enfants, bref, participeront et accompagneront les élèves dans leurs découvertes.

Un bilan pédagogique des projets et ateliers permettra de constater a posteriori les compétences et savoirs acquis et d'ajuster ou orienter les ateliers suivants.

#### 5) Pas de programmation

A l'Ecole **La ferme des enfants** (S. Bouquet-Rabhi dans le MOOC Colibri) et à l'Ecole démocratique, **Les lueurs des champs** (dans leur vidéo de présentation), les enseignants disent privilégier les apprentissages informels et **abandonnent progressivement toute programmation**.

C'est le **fruit d'une expérience acquise** au sein de ces écoles qui leur permet cette confiance et cette liberté. Peut-être est-ce l'évolution à rechercher de manière naturelle et progressive pour notre école.

Il me semble que cette question touche directement à l'apprentissage de l'autonomie par l'expérience concrète. Si nous considérons comme autonome quelqu'un qui peut trouver sa juste place vis-à-vis d'autrui, tant dans la collaboration que dans le désaccord, et qui sait autant prendre une initiative que la lâcher lorsqu'elle semble ne plus convenir, qui se sait et se vit comme être au-delà du faire, alors il nous faut bien mesurer tout ce qui est nécessaire à cette maturation.

Selon moi, aucune posture statique n'est vraiment tenable. Puisqu'il s'agit aussi de développement du vivre ensemble, il y a naturellement des interactions de tous ordres : demandes, attentes, attractions et répulsions, inspirations communes et réactions, etc... Et puis il y a des phases d'imitation, de distanciation, de séparation et même de rejet, toutes nécessaires à la constitution à la fois d'une appartenance à l'espèce et d'une autonomie de chacun au sein d'un groupe.

Par ailleurs, il est avéré (par des expériences terribles) que, laissé sans stimulations relationnelles, les enfants ne se développent pas au-delà de fonctions élémentaires qu'ils ne pourront guère dépasser plus tard. On sait aussi malheureusement très bien que le dressage par la manipulation et la contrainte, qu'elle soit franchement autoritaire ou cachée, du fait qu'il est basé sur la peur, ne développe pas l'empathie et les capacités de discernement moral, et que la santé physique autant que psychique en est toujours affectée en profondeur et la plupart du temps, durablement. **D'où la tâche que nous pouvons assumer de nous situer consciemment face à ces constats.**

## IX) Pédagogie et outils didactiques

### 1) La place du Jeu

#### 1-1) Les jeux et le développement de l'enfant

Le psychanalyste *Donald Winnicott* a beaucoup travaillé sur le jeu, aussi efficace pour lui que la pratique langagière pour le soin aux enfants. On lui doit le concept d'objet transitionnel (le doudou) et son rôle dans l'autonomisation dans la tolérance à la frustration.

Tous les courants pédagogiques reconnaissent l'importance du jeu dans tous les apprentissages y compris à l'EN sauf Freinet pour qui c'est le travail le moteur des apprentissages.

Montessori utilise le jeu surtout pour utiliser cet enclin naturel et répondre au besoin de manipulation concrète.

Pour *Peter gray*, le jeu a une place centrale dans les apprentissages. Susciter une humeur ludique favorise la créativité et la résolution de problème. Le jeu maintient l'esprit alerte mais sans aller jusqu'au stress, car il est choisi librement et peut être abandonné. Il peut être futile mais pas facile. C'est une activité « frivole mais sérieuse » où les moyens sont plus importants que la fin, où le plaisir est prioritaire sur la poursuite d'un objectif. Ainsi, renforcement et récompense n'interviennent pas.

Peter Gray analyse le rôle du jeu dans le développement social et émotionnel à travers les matchs informels : ceux-ci visent à satisfaire tout le monde, les règles peuvent être modifiées, les conflits sont résolus par la négociation. Et il n'y a pas de véritable adversité, l'important c'est le jeu, pas la gagne.

Il en va de même pour les jeux sociodramatiques où le langage est très présent dans une négociation permanente des rôles et règles du jeu. **De fait, comme l'art, le jeu est une mise en scène permanente de tous les phénomènes à l'œuvre dans notre vie et qui permet de les apprivoiser sans crainte.**

C'est aussi un moyen pour les enfants de se confronter à la dureté de la vie au lieu de l'éviter (cf les jeux d'enfants pendant l'holocauste).

Il voit des vertus aux jeux dangereux où les enfants apprivoisent la peur et apprennent. Egalement les jeux de poursuite, de cache-cache et autres jeux collectifs apprennent à faire face aux urgences et les plus sophistiqués demandent la mise en place de véritables stratégies individuelles ou collectives.

Enfin, les jeux développent l'empathie en nécessitant parfois d'anticiper sur la réaction ou l'attitude de l'autre.

#### 1-2) Quels jeux à l'école ?

Tous les jeux de **coordination** et de **collaboration** incluant la musique, la danse et bien des jeux plus ou moins **stratégiques** ou **collaboratifs**, y compris les jeux **dramatiques**, ouvrent un vaste champ de développement des perceptions fines de la vie et du mouvement d'autrui comme de l'enrichissement mutuel entre partenaires.

Le fait d'investir des espaces de jeu, qu'ils soient terrains physiques, miniatures dans les jeux de société, ou mentaux dans les jeux d'abstraction, nous permet de circonscrire des champs d'attention et, finalement de **reconnaître l'attention elle-même comme l'outil universel et transdisciplinaire qu'elle est de fait.**

Il s'agira du coup surtout de leur permettre d'exister dans notre paysage. Cela implique de notre part une attention qui nous permette de saisir les périodes et les **moments opportuns** pour les proposer. Cela touche aussi à la question des temps forts de partage.

### **Les jeux libres**

D'une manière générale, le jeu « libre » c'est-à-dire le jeu véritable, informel ou formel est toujours éducatif au sens où il participe au développement de l'enfant.

Le jeu a donc toute sa place à l'école, qu'il soit proposé et guidé dans un cadre pédagogique ou libre, lors de moments récréatifs. La question c'est dans quelle mesure nous considérons que tel jeu est un moment récréatif et tel autre un jeu éducatif et du coup si le temps et l'accès au jeu doit être libre ou règlementé.

### **Jeux « traditionnels »**

Les jeux Collectifs et autres jeux de société sont à la fois récréatifs et éducatifs.

### **Jeux didactiques**

Puzzle, jeux de construction etc... sont aussi des **jeux didactiques**. En libre accès, ils participent aux apprentissages. Dans la pédagogie Montessori, les jeux sont présentés au fur et à mesure des progrès des élèves.

Plus généralement, spécialement conçus et intégrés dans une séquence de maths (cf nombreuses ressources en jeux mathématiques), ou même de français (la boîte à conjuguer ...) pour travailler une compétence spécifique, ils peuvent être introduits dans le cadre d'un enseignement collectif ou individuel.

Ces jeux peuvent être concrets, matériels ou sur écran.

### **Le jeu théâtral**

Le jeu théâtral plus ou moins guidé est un prolongement des jeux socio-dramatiques spontanés.

### **Les jeux vidéo**

*Peter Gray* dédie un long passage aux jeux vidéo, sujet qui divise et inquiète, notamment parce que dans les écoles Sudbury, les jeux sur écran sont en libre accès.

Peter Gray en minimise les impacts négatifs en assurant que les enfants équilibrent d'eux-mêmes le temps entre jeux d'intérieur et jeux d'extérieur. Or ces derniers sont limités de nos jours par des préoccupations sécuritaires. Le jeu vidéo serait une liberté et une autonomie retrouvée pour l'enfant moderne, notamment pour les jeux dangereux. En outre, ils peuvent selon lui présenter les mêmes avantages que les jeux socio-dramatiques, améliorer le QI (rapidité, repérage dans l'espace), favoriser l'intérêt pour la lecture, apprendre à gérer ses émotions et procurer des compétences informatiques.

Cette vision des jeux vidéo est très nuancée par *Serge Tisseron* dans « 3-6-9-12 Apprivoiser les écrans et grandir » en expliquant les enjeux et impacts par tranches d'âge.

Entre 6 et 9 ans, l'enfant a besoin de connaître les règles du jeu social. Si les écrans peuvent contribuer à la formation de l'intelligence, les enfants ont besoin d'être accompagnés pour partager et donner du sens à leur ressenti, et comprendre la notion de point de vue.

Entre 9 et 12 ans, il a besoin d'explorer la complexité du monde. Ils peuvent découvrir les jeux en réseau mais c'est la question du temps et de la violence qui est posée.

Après 12 ans, l'enfant s'affranchit des repères familiaux et l'intérêt des jeux sociaux peut être anéanti par le problème de l'addiction, ou quand l'usage excessif devient révélateur de problèmes sous-jacents et devient pathologique.

Il fait donc quelques recommandations par âge pour les usages à la maison surtout.

L'enfant, par le jeu « réel » matériel, par la manipulation, enrichit la représentation de son schéma corporel. Par le vécu émotionnel des jeux de situations, et à règles, il apprivoise sa vie émotionnelle. Par les jeux vidéo, il apprend à sortir dans son espace mental. Cette action pensée du dedans SANS l'exprimer au dehors, n'est plus favorisée par l'écran où les enfants à travers les jeux vidéo apprennent le contraire : réaction nerveuse et immédiate.

Le temps libre à la maison pour jouer sur écran est suffisant pour que les enfants se consacrent à autre chose à l'école. Cela ne remet pas en cause leur intérêt mais laisse les parents libres de gérer ou non le temps et l'accès à ces jeux qui ne font pas l'unanimité sur la place qu'ils peuvent occuper à l'école. La gestion du risque addictif et chronophage devrait rester l'affaire des parents.

D'autres types de jeux peuvent être proposés à l'école tandis que l'accès aux écrans et à Internet peuvent être réglementés selon l'âge (cf repères de S. Tisseron) ou les aptitudes dans le cadre d'activités pédagogiques (recherches, éducation aux médias, utilisation de logiciels ou applications éducatifs).

Le jeu anime naturellement tout apprentissage. Pour nous, la question de son usage sera donc surtout de percevoir et connaître les dimensions des jeux en cours et de sentir les besoins d'apports nouveaux aux moments opportuns.

## 2) La place des écrans

A l'école, il s'agit pour *Serge Tisseron* d'abord de sensibiliser les enfants à l'impact des écrans sur eux (cf module pédagogique pour les enseignants du cycle 2 et 3), d'éduquer à Internet (droits et devoirs, modèles économiques, l'identité numérique). Pour que l'utilisation des écrans et d'internet en particulier soit profitable, il préconise une utilisation collective (un écran pour plusieurs enfants), en tant que support de collaboration plutôt qu'un espace individuel à l'égal du cahier. Après 12 ans, il s'agit d'encourager la créativité ou d'exploiter plus largement les possibilités pédagogiques des logiciels.

Ainsi pour lui, l'informatique et les écrans ont bien leur place à l'école mais pas forcément les jeux de pur loisir dont l'usage doit rester sous la vigilance des parents selon l'âge des enfants.

A l'école, l'internet et l'informatique sont des outils d'enseignement pour les adultes et les élèves eux-mêmes (logiciels, sites et applications en ligne, ou toute ressource internet, jeux) mais aussi des objets d'enseignement (apprendre à naviguer sur Internet, à utiliser les outils et ressources, connaître les dangers, les règles de sécurité et de confidentialité, rester libre et conscient). En pratique, les accès sont réglementés (suivant les recommandations de S. Tisseron) et encadrés.

### 3) Didactique des disciplines et méthodes actives

De manière générale, la didactique doit s'apparenter à une forme de règle du jeu permettant l'accès à un terrain d'expérience.

En matière de didactique, dans la mesure où des **séances ou des séquences collectives** (ensemble de séances suivant une progressivité) peuvent être proposées aux enfants, à leur demande, dans le cadre d'une **activité décrochée** d'un projet (le « toilettage » des textes par exemple dans un projet d'écriture permet de travailler grammaire et orthographe), les **méthodes actives** sont recherchées dans toutes les matières (démarche socioconstructiviste, démarche d'investigation...)

Les pédagogies innovantes type **Classe inversée** peuvent être expérimentées pour les plus grands.

Les sites et blog des écoles innovantes comportent nombre de ressources qui sont téléchargeables :

- Les sites du groupe ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet) notamment ICEM 34,
- Sites des CRESP,
- Le CEMEA (Mouvement national d'éducation nouvelle)
- Le blog de l'école des bosquets.
- Etc...

Eduscol propose également des ressources non négligeables.

Egalement, le livre [JE CROIS EN TOI !](#) préfacé par A. Verdiani où on trouve quelques pratiques à partager

Une sitographie « ressources pédagogiques » devra être constituée.

### 4) Vie communautaire et démocratie

Les outils et ressources sont nombreuses dans les pédagogies institutionnelles (Freinet, Oury) et libertaires (Sudbury et autres) ou dites innovantes.

**Quoi de neuf — conseil des enfants – conseil d'école – responsabilités et services- formation par les pairs**  
Cf nombreuses ressources en ligne

### 5) La spiritualité et connaissance de soi

Tout ce qui nous permet de saisir par l'expérience le fonctionnement de notre esprit, procède des outils de connaissance de soi : cf. le jeu, l'art, la réflexion et l'investigation des phénomènes.

Ateliers philo – méditation et/ou yoga – travail sur les émotions par le théâtre, le vocabulaire ...

Le crocodile de living school, etc.

### 6) Des ressources

#### 6-1) Les livres

##### *Manuels scolaires*

Une base constituée par l'école au fur et à mesure des besoins, des livres personnels prêtés par les parents,

...

### *Autres ressources*

A l'école et à disposition tant que possible, à la médiathèque qui sera fréquentée régulièrement.

### 6-2) Outil informatique et Internet

A l'école, à disposition tant que possible pour permettre au même titre que les livres des recherches, la mise en forme de projets d'écriture, assurer la communication de l'école, planification qui peut être menée par les élèves ...

Un accès internet sécurisé. Les accès à Internet sont encadrés avant 12 ans (cf S.Tisseron)

Il n'y a, a priori qu'un seul lieu informatisé et le fait que les machines y sont en nombre limité impose des règles qui structurent naturellement l'usage collectif des ordinateurs. Pour le reste, s'il est bien sûr souhaitable que nous ayons une posture saine dès que possible, nous ne pouvons éviter d'avoir aussi à évaluer en situation. Une des difficultés de cette question vient de ce que nous sommes une autre (ou des autres) génération(s), et que nous n'avons pas bien notion de ce que les enfants actuels vivent vraiment avec les ordinateurs... Donc observer... !

A l'école, les écrans sont un **outil** ainsi qu'un **objet** d'enseignement. Il s'agit bien d'éduquer les enfants aux outils de recherche et de communication de leur siècle mais aussi de leur donner les moyens de conquérir et de conserver leur liberté d'agir et de penser.

### 6-3) L'atelier de bricolage

En libre accès ? Quel encadrement ?

Les enfants de l'école Sudbury Valley gagnent l'accès à l'atelier dès lors qu'ils sont en mesure de montrer qu'ils savent utiliser les outils avec respect et en sécurité.

Pour des raisons de sécurité, comme pour les sorties du bâtiment, les élèves ne doivent pas y accéder seuls.

Je crois que nous pouvons adopter le passage d'un « permis » pour certains outils. Le reste relève des règles d'usage comme pour plein d'autres choses dans l'école.

### 6-4) Arts plastiques et coin scientifique

Idéalement, un lieu où les **œuvres et expériences en cours** sont laissées en attente ou exposées. Yes ! Donc plein de matériaux et de quoi s'installer.

### 6-5) La ferme en permaculture

Des contraintes qui relèvent de la vie communautaire pour l'entretien des animaux et du jardin, en dehors des activités pédagogiques encadrées.

## 7) La question de l'évaluation

Comment rendre compte des progrès et des acquis ?

Dans **Ecole en vie**, l'enseignant de Vaux en Velin, ne donne des notes non chiffrées que pour les évaluations trimestrielles. C'est la seule obligation de l'institution en matière de notation. L'évaluation n'est pas seulement sommative, diagnostique ou formative. Elle peut être qualitative.

C'est un point qui n'est pas abordé dans le rapport du CESE.

### 7-1) Confusion entre évaluation et note.

Un article de la **Revue française de pédagogie** de Pierre Merle rappelle les origines de la notation chiffrée. Les notes chiffrées ont été inventées avec la création des grandes écoles et la **nécessité d'un classement** au concours, puis généralisées avec les examens nationaux, elle s'est diffusée dans l'enseignement secondaire et primaire. Alors que la notation n'apparaît pas en 1911 dans le dictionnaire de pédagogie de Fernand Buisson, elle est centrale au XXI<sup>ème</sup> siècle.

La décimologie est l'étude de la notation : les travers de la notation (même symbolique, lettres ou couleurs) le caractère relatif (problèmes de barèmes, question de niveau, où est la norme ?) sont régulièrement invoqués (cf la constante macabre).

L'existence de **classes sans note** dans les établissements du dispositif EIP montre la prise de conscience de l'impact négatif des notes sur des élèves particulièrement sensibles.

**L'évaluation positive qui ne recourt pas aux notes**, mise en place à l'école maternelle depuis les **programmes 2015**, consiste à mesurer les progrès individuellement, valider une compétence quand elle est acquise, sans graduation et non bornée dans le temps.

**L'évaluation par compétences sans notes** est progressivement mise en place dans le secondaire.

La notation chiffrée fait donc de plus en plus débat chez nous et elle est remise en question actuellement sans pour autant une vraie volonté de la faire disparaître ou de la limiter.

C'est l'Auto-évaluation qui est de rigueur dans le **modèle scandinave**, les notes sont presque absentes.

**Pour Dewey et la plupart des pédagogues de l'éducation nouvelle**, les notes sont **nuisibles** à l'enfant car elles font prendre conscience à l'élève de ses forces et de ses faiblesses.

Dans **les écoles alternatives**, elles sont généralement abandonnées mais la **pression sociale reste forte** sur le sujet. **Les écoles libre progrès en Inde** évoluent selon la pression des parents, idem à **l'école de la source de Meudon** dans les grandes classes sous la pression de l'EN (sous contrat) et des parents, mais elle s'éloignent de l'esprit du fondateur d'après A. Verdiani .

Elles restent absentes dans les écoles **Steiner**, dans **l'éducation lente** et dans le modèle **Sudbury**. **Pour Peter Gray**, elles sont au mieux une illusion pour les meilleurs qui finissent par penser que c'est la finalité de leur apprentissage, encourage dans le système traditionnel la compétition voire la tricherie, au pire elle entame sérieusement l'estime de soi des plus fragiles.

Pour moi, l'enjeu restant l'autonomie de chacun dans sa propre orientation de vie, la notion d'évaluation doit être abordée avec beaucoup de discernement. La dimension nocive de l'évaluation vient de ce qu'étant habituellement basée sur des normes collectives, elle implique presque inévitablement les bons et les mauvais, les admis et les exclus... Se donner des objectifs amène naturellement à estimer s'ils sont partiellement ou complètement atteints. De même, constater qu'un autre réussit plus vite ou mieux est inévitable. Mais baser sa propre évaluation de soi sur la comparaison à autrui est le résultat d'un climat social dans lequel la performance détermine la valeur qu'on accorde à chacun. Dans un tel climat, celui qui n'est « bon » en rien est rapidement dévalué ou même méprisé. Sur ce point, tant que nous serons attachés aux seules compétences, aucune « bonne intention », aucune « bienveillance » ne nous abritera de confondre l'être et le faire ou l'avoir.

### 7-2) Evaluer sans noter

**A l'école Jonathan à Montréal**, pas de notes ni de bulletin.

L'évaluation se fait

- à la fin de chaque atelier, **par les pairs** (une réunion où les productions sont montrées et commentées en termes de points forts et points à améliorer)
- par des **rencontres individuelles éducateur/élève**
- des **rencontres enfants, éducateurs, parents**, deux ou trois fois par an.

De même à **Brockwood school**, l'évaluation se fait directement lors d'entretiens entre enseignants et élève. **Un rapport semestriel** est envoyé aux parents, rédigé de manière informelle par les professeurs.

Mon expérience personnelle me fait dire qu'un enseignant qui travaille quotidiennement avec ses élèves, les connaît, sait où ils en sont et n'a pas besoin d'évaluation formelle, encore moins de note. Pour avoir "joué" ce jeu de l'évaluation, j'ai été frustrée d'avoir à relativiser des résultats pour rassurer les parents ou encourager les enfants. Tout ce travail perdait tout son sens, j'aurais pu me contenter de ces entretiens autrement positifs.

**A Fairhope**, les interrogations se font à livre ouvert car il s'agit avant tout de savoir utiliser un livre (école de Fairhope). **J'adore cette idée. Oui !**

L'école dynamique de Paris a développé un outil de suivi des compétences « Athena ». Chaque activité est liée aux compétences du socle qui est cochée puis validée. Cela permet de suivre et d'évaluer de manière positive les élèves (on coche quand la compétence est travaillée puis acquise, au moment où elle est acquise) et de faciliter le contrôle par l'éducation nationale.

C'est le système adopté par l'école du hameau de Grivery

Cela implique que c'est l'équipe qui se charge d'une veille. Par là, elle permet aux enfants de vivre une expérience globale sans les arrêts que constituent les tests évaluatifs. De cette façon, ils peuvent bien plus s'orienter en fonction d'une implication et d'un intérêt pour les processus et leurs enchaînements vécus que pour un regard uniquement visant à statuer un niveau de compétence.

## 7-2) Evaluation de fin de scolarité.

### *Fin de cycle*

Je ne vois pas l'intérêt de l'évaluation sommative, à part en fin de cycle => édition du livret du socle. Athena au fur et à mesure selon le principe de l'évaluation positive et de la co-évaluation (une auto-évaluation supervisée par l'adulte).

### *DNB*

En France, le DNB est le diplôme qui marque la fin de la scolarité obligatoire.

Il n'est pas obligatoire de le passer et n'est pas nécessaire pour entrer au lycée.

Il est obligatoire pour certains métiers. Détenir son brevet des collèges est parfois exigé pour passer certains concours de la catégorie C dans la fonction publique. C'est le cas, par exemple, pour être surveillant de l'administration pénitentiaire ou magasiniers dans les bibliothèques.

### *Chef d'œuvre ou projet de fin d'études*

A l'école **Sudbury** au US, si les élèves le souhaitent, ils passent un diplôme de fin études secondaires basé sur un mémoire soutenu à l'Oral.

A l'éducation nationale, en partenariat avec les conservatoires, les élèves de classes à horaires aménagés présentent un projet artistique en fin de cursus. C'est un travail de groupe qui donne du sens aux apprentissages des 4 années de collège.

Chez **Steiner**, un travail personnel approfondi qui nécessite un engagement, source de joie, sorte de rite de passage. Pour moi, si la notion de rite de passage est intéressante pour la prise de conscience d'étapes de vie, le simple fait de se donner un objectif personnel en fait déjà constamment et naturellement partie. L'intérêt de cette question est bien sûr la dimension de rituel social qui offre à chacun l'occasion d'assumer un acte face à ses pairs et aux adultes qui l'accompagnent.

## X) La vie de classe

### 1) Avantages et limites du multi-âge

Dans son livre « libres pour apprendre », Peter Gray expose les avantages à mélanger les enfants, à les laisser apprendre les uns des autres. Il rappelle que le découpage par classe d'âge s'est imposé pour des raisons pratiques à l'ère de l'école « industrielle » et nous a éloigné d'une éducation naturelle et historique (du temps des chasseurs cueilleurs mais plus récemment dans le cadre des familles très nombreuses ou de sociétés plus anciennes où le côtoiement libre était la norme.). En cherchant une organisation efficace, nous avons finalement abandonné des bénéfices et créé de nouvelles difficultés ou contraintes.

Avec le multi-âge, pas besoin de segmenter les enfants selon des stades de développement : l'hétérogénéité est facteur de développement.

En résumé, les avantages pour les plus jeunes :

- Ils observent et admirent les plus grands qui sont un modèle plus accessible que les adultes.
- Ils apprennent toutefois à ne pas leur ressembler à tout prix
- Ils reçoivent affection et sollicitude qu'un adulte seul ne peut donner à tout un groupe (et on sait l'importance de l'affect et du bien-être dans les apprentissages)
- Ils entrent naturellement et en permanence dans la Zone proximale de développement, concept développé par Lev Vigotsky et enrichi par J. Bruner expliqué précédemment. La fréquentation des plus âgés (mais non adultes) favorise ainsi l'accès au langage, à la lecture et à l'écriture.

Pour les plus âgés :

- Ils apprennent à être responsables, développent leur empathie en prenant soin des plus jeunes et en les prenant en charge spontanément.
- Ils renforcent leurs propres apprentissages en reformulant, en cherchant la meilleure explication pour aider les plus jeunes (passage par la métacognition et l'empathie).
- Les plus jeunes montrent l'exemple de leur plus grande créativité

L'intérêt de l'hétérogénéité est reconnu aujourd'hui à l'école pour ceux qui pratiquent une démarche inspirée des socioconstructivistes mais il est limité au sein d'une même classe d'âge. Pour les pédagogues de l'éducation nouvelle et des écoles démocratiques, le multi-âge permet d'enrichir encore davantage les interactions.

Il suffit d'être parent d'une famille nombreuse où les écarts d'âge peuvent être importants pour constater au quotidien ce que décrit Peter Gray dans son livre. Notre troisième enfant, de 7 et 9 ans plus jeune que ses aînés a acquis très tôt une grande autonomie et un développement rapide. Nous avons vu comment elle a évolué par l'observation, l'imitation et les interactions avec ses frères et sœurs.

**La limite** que j'y vois est que si des petits profitent des plus grands et vice versa, ils n'ont pas les mêmes besoins, les mêmes préoccupations, les mêmes facultés. Cela crée parfois des tensions entre la plus jeune et les plus grands. La petite ne peut pas tout partager avec les grands et cela peut la frustrer, inversement, les grands peuvent se sentir parfois limités. S'ils peuvent partager des moments forts, des activités, les petits comme les grands auront besoin à un moment donné de se retrouver entre pairs.

Cela dit, dans notre famille, cette limite est perceptible parce qu'ils ne sont que trois. Dans un groupe plus important avec des écarts plus équilibrés, les ajustements se feraient naturellement.

## 2) Constitution des groupes

Au-delà de 15 élèves, il est possible de scinder le groupe en deux selon les besoins ou activités pour aller vers un groupe de niveau Élémentaire ou cycle 2 et 3, et un groupe Collège ou cycle 4.

Au-delà des tranches d'âge suggérées par les diverses théories du développement de l'enfant, qui rejoignent à peu près la notion de cycle de l'EN, cette segmentation facilite le suivi des élèves dans le cadre légal.

Cette répartition se fait pour des raisons pratiques et la frontière n'est pas étanche en raison des rythmes, affinités et intérêts des enfants.

## 3) Encadrement et suivi

L'encadrement recherché est de 15 enfants maximum pour 1 adulte mais si on veut pouvoir scinder le groupe en deux, **deux adultes seront nécessaires sur la semaine.**

Concernant le suivi, plusieurs possibilités :

Dans les pédagogies **Freinet**, **Montessori**, on garde l'idée de l'adulte **maître et référent pour un groupe** d'élèves.

Suivant ce modèle, on aurait un référent par groupe : un pour les cycles 2+3 et un pour le cycle 4.

Dans les écoles "**libres**" comme **Sudbury**, il n'y a pas **d'adulte référent en particulier**, chaque élève peut s'adresser à n'importe quel adulte.

L'interrogation porte sur le suivi : les deux personnes seraient autant impliquées dans le suivi, ce qui est possible dans nos conditions d'effectifs. Pour le suivi de chaque enfant, peut-être est-il bon que, dans la mesure du possible, nous soyons attentifs aux affinités naturelles qui portent un enfant vers un adulte. Par rapport aux familles, il faut voir qui est réellement en mesure de connaître suffisamment l'enfant pour faire le lien avec les parents.

A l'école **Brockwood Parck School** en Angleterre, à l'inverse, il y a **un adulte -tuteur pour chaque élève**. C'est le cas également dans l'école Jonathan à Montréal.

On peut selon le choix des enfants, parents, ou enseignants, attribuer un tuteur mais cela n'a pas de sens si on fonctionne en demi-groupe par cycle.

## 4) La journée d'école

### 4-1) Des rituels et des temps forts collectifs

Ils sont nécessaires pour la structuration et le repérage dans le temps et pour maintenir la cohésion du groupe. Je crois que toute société se structure par divers temps de partage. Les écoles démocratiques ont le conseil hebdomadaire d'école et des moments en groupes plus réduits pour les conseils de paix. Il s'agit de temps de régulation et d'organisation de la vie commune.

D'autres temps communs peuvent être consacrés à des jeux, des temps de partage, de créativité, chant, musique, théâtre, des grandes actions collectives (récolte, rangement, nettoyage de printemps), ou des célébrations (inauguration, accueil ou départ, fête de saison...)

### *Des exemples de rituels du matin :*

- **Tai chi ou relaxation** à l'école Altiplano
- **échanges/infos sur les activités, inscriptions** aux activités de l'après-midi à l'école Jonathan
- **Quoi de neuf** dans la pédagogie Freinet
- 7h45 **morning meeting** à Brockwood school : en cercle sans bruit pour 10 minutes de pause (méditation, relaxation...); 8h15 **la rota** ; 9h15 début des cours.

Milieu de matinée :

- **Conseil de classe** chez I.Peloux

Fin de matinée :

- **Présentation des travaux** des élèves chez Jonathan

Les tâches collectives ou responsabilités hebdomadaires et ou quotidiennes

Ces rituels concernent et rassemblent toute l'école.

## 4-2) Calendrier scolaire et emploi du temps

### *L'Année*

- L'école adopte **le calendrier de l'académie** pour permettre aux familles de bénéficier des centres de loisirs en période de vacances.
- L'année sera ponctuée de **journées festives** pour célébrer le **passage des saisons** : l'occasion de faire la fête et d'apporter des repères temporels aux élèves.

### *La semaine*

- Rythme : **lundi mardi jeudi vendredi**
- Temps forts collectifs :
  - o **Un atelier de BECS** Bien...Etre et Climat Scolaire le lundi en début d'après-midi à la place de la relaxation
  - o Le conseil d'école le vendredi
- Des responsabilités et tâches d'intérêt collectif (à définir)

Les emplois du temps, en dehors des temps forts et rituels collectifs, peuvent être différenciés selon les cycles 2-3 et 4.

### *La journée*

- ✓ Des rituels collectifs
- ⇒ Promenade à l'extérieur, marche rapide pour l'exercice physique et l'oxygénation pour commencer la journée.
- ⇒ Moment de recentrage relaxation/yoga ou autre en début d'après-midi

## Projet pédagogique de l'école démocratique du hameau de Grivery.

- ⇒ Quoi de neuf et choix des activités l'après-midi
- ⇒ Un bilan de journée : ce que j'ai appris, comment j'ai vécu cette journée.

✓ Un temps fort collectif : le repas

✓ Temps de travail

On trouve dans les exemples de classes à la pédagogie innovante souvent le **travail individuel ou académique le matin, projets collectifs ou ateliers libres l'après-midi.**

=> pédagogie **Freinet**

=> **Ecole Jonathan** au Québec

=> **Brockwood** : matières académiques le matin.

Chez **Montessori**, le travail peut être individualisé même s'il est coopératif tout au long de la journée.

Dans les **écoles Sudbury, pas d'emploi du temps**, seules les réunions sont ritualisées.

Il n'y a **pas d'horaires** à l'**école Jonathan**, dans la limite du cadre imposé par les rituels, temps forts et fonctionnement du groupe.

**Je trouve l'organisation type travail personnel académique le matin et projets l'après-midi assez pratique. C'est un repère temporel très simple pour les plus jeunes.**

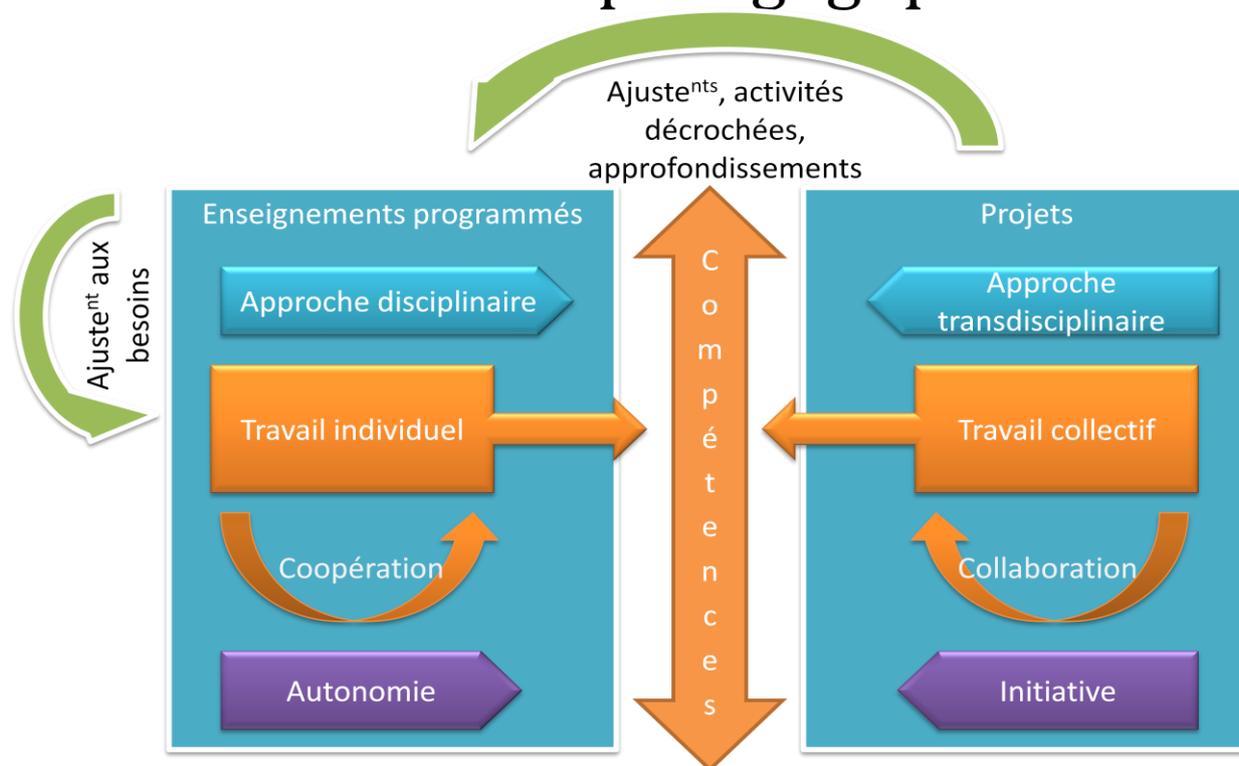
⇒ **Des matinées sur un travail académique à partir d'un plan hebdomadaire et des après-midis en mode projet et/ou ateliers.**

Le travail sur plan présente l'intérêt d'encadrer le travail individuel par une progression personnalisée, anticipée par l'adulte mais toujours ajustée, rassurante pour l'enfant, les parents et l'enseignant dans le cadre du démarrage de l'école. Le travail en projets apprend le travail collaboratif, met en situation d'un apprentissage par l'expérience, donne du sens et de la motivation pour des activités décrochées (qui peuvent apparaître dans le fameux plan de travail individuel du matin). Les compétences travaillées sont anticipées mais peuvent être constatées a posteriori individuellement, élargies ... La mise en œuvre laisse place à l'initiative des élèves, leur souhait d'approfondissement, leur désir d'explorer des chemins imprévus par l'adulte qui se fait alors accompagnateur et facilitateur.

Cela implique une préparation et un suivi très conséquent de la part de l'adulte « référent » ou « permanent », et requiert des compétences d'enseignant professionnel.

Cela n'exclut pas l'implication, la participation active d'autres adultes de l'équipe éducative large dans des projets, des ateliers ponctuels ou récurrents, initiés par l'enseignant, les élèves ou proposés aux élèves par un membre de l'équipe.

# Modèle pédagogique



Les notions de temps et de travail sont intimement liées dans notre paradigme actuel.

S'il semble tomber sous le sens qu'on apprend en délimitant un cadre à l'attention, on en déduit que cela doit s'accompagner d'un temps choisi et dédié. Cette logique procède d'un fonctionnement didactique basé sur la séparation des apprentissages en matières distinctes que l'on doit apprendre d'une part à bien distinguer, puis à entraîner méthodiquement. C'est ça qu'on appelle « travail ».

Or si cette façon de fonctionner a porté des fruits dans l'organisation des tâches selon des plans rationalisés, elle a entraîné vers une spécialisation croissante des compétences, isolant de plus en plus chacun dans son domaine et, du coup dans son point de vue et dans ses relations aux autres comme à la globalité du vivant.

C'est pourquoi je ressens l'abandon de tout programme simultanément comme une « **abolition du travail** » et la possibilité d'une **redécouverte de l'improvisation dans la vie** ! Et, même s'il nous faut retrouver un instinct perdu, une capacité d'écoute plus intuitive, je crois vraiment que nous avons atteint une nouvelle phase de l'évolution de notre relation à l'autonomie !

Les modèles dit rationnels auxquels nous avons longtemps cru sont issus d'un état de notre évolution durant lequel nous avons cru et aspiré au règne d'une **sécurité matérielle** basée sur l'anticipation et le contrôle dits « rationnels » et dont nous voyons de mieux en mieux la **logique essentiellement fondée sur la possession et le pouvoir**. Du coup, nous pouvons **envisager consciemment** l'intérêt de partir de la reconnaissance de la **nature constamment évolutive du vivant** et penser notre vie comme un **processus constant d'adaptation** à tout ce qui ne peut être prédéterminé par nous – autrement dit, la vie entière !

De fait, tout l'enjeu « démocratique » de notre projet est la confiance que nous voulons à la fois développer nous-mêmes et donner aux enfants quant à la capacité dont chacun dispose pour s'orienter dans son propre développement et comme acteur de fait de sa vie et de la société : il s'agit donc pour nous de sentir ce qui permet au mieux à chacun de développer une autonomie qui intègre l'écoute du contexte global.

Or si nous voulons travailler dans une collaboration avec l'autonomie de chacun, il nous faut absolument chercher la façon de laisser à chacun l'espace nécessaire à l'émergence de sa propre motivation : Une fois

que le moteur tourne, on met du carburant et on cherche la direction à prendre. En fait, si l'on aime une direction, on allume naturellement le moteur et on trouve le carburant pour l'atteindre.

Toute la délicatesse de notre tâche est d'ouvrir l'espace nécessaire à l'éveil du désir concret en chacun, puis de l'accompagner. Cela suppose que nous sachions sentir ou pressentir où chacun en est et rester dans une écoute juste pour ne pas « induire » une intention qui serait notre propre projection. Car un enfant sensible a tôt fait de sentir l'attente de l'adulte et de ne plus agir que par rapport à lui : soit en s'y conformant, soit en y réagissant par le refus...

C'est pourquoi le modèle proposé plus haut n'est qu'un point de départ, une direction donnée pour un démarrage où adultes et enfants ont besoin de reprendre confiance. Dans un nouveau lieu et une nouvelle temporalité, il me paraît important de ne pas bousculer tous les repères en même temps. La liberté d'enseignement, d'apprentissage et d'organisation va s'acquérir progressivement.

Je précise également que j'envisage le travail individuel du matin davantage comme un plan que comme un contrat. C'est un guide pour l'élève et l'adulte.

✓ Récréations

- ⇒ A la demande chez Sophie Bouquet Rabhi car les enfants savent qu'ils peuvent être fatigués et qu'ils ont besoin de se reposer ou de se détendre. A l'inverse, ils ressentent comme une violence le fait d'être interrompus dans leur activité. Ainsi, les enfants apprennent à gérer leur pause selon des règles données au départ (une seule pause dans la matinée).

Cela soulève la question de la surveillance. Des règles de circulation peuvent y répondre : par exemple, ne pas sortir du bâtiment ou ne pas sortir seul.

Là encore : dès lors qu'une confiance existe vraiment, le dosage propre à chacun en découle.

✓ Pause goûté :

Idem, à la demande à la ferme des enfants. Les enfants ont à leur disposition les outils pour gérer leur ration qui est connue.

Là encore : si nous travaillons sur l'évolution de l'autonomie de chacun, les règles passeront progressivement d'une certaine convention commune à une autonomie de régulation.

#### 4-3) Après la journée : des devoirs à la maison ?

A l'EN, les devoirs écrits sont interdits depuis 1956 et des circulaires rappellent régulièrement ce principe (1994, 2008). Le **rapport du CESE** préconise de réserver une plage, un espace et des **ressources sur le temps et le lieu scolaire pour le travail personnel**.

Pas de devoirs à la maison dans les écoles de l'Education nouvelle et dans les écoles démocratiques.

En famille, on profite ...de sa famille !!

Pour les plus grands où les moments de travail personnel sont indispensables à la mémorisation, des temps ou des espaces doivent y être consacrés.

## Conclusion

A ce stade, les pédagogies qui inspirent le groupe relèvent de la pédagogie de **Type Freinet et Dewey** qui met en avant **l'intérêt et l'initiative de l'enfant**, l'apprentissage par **l'expérience** et le contact avec le **monde réel et local**. Si nous retenons les enseignements de **Maria Montessori** concernant le respect des besoins de l'enfant, ses capacités et l'intérêt de **l'individualisation des parcours**, la **dimension collective** (travail individualisé mais coopératif chez Freinet, collaboratif dans le cadre des projets chez Freinet et Dewey) et **démocratique** (conseil d'enfants, vie communautaire) retient tout autant notre attention. Du côté des pédagogies plus libertaires, **la notion de liberté et la place du jeu nous intéressent mais notre vision de la responsabilité de l'adulte nous pousse à nous distinguer du modèle Sudbury (notamment sur l'accès aux jeux sur écrans)**.

Les maîtres mots demeurent « évolutivité » et « adaptabilité » dans la mesure où c'est la composition du groupe qui dictera en grande partie les modalités d'organisation et certains choix pédagogiques ainsi que les règles décidées en conseil.

La notion d'écoute sans jugement chez Rogers et chez Krishnamurti (Brockwood Park) qui permet une ouverture de l'esprit à tous les phénomènes, internes comme externes : A mon sens, en respectant la capacité naturelle d'attention des enfants à tous les phénomènes, on peut les accompagner vers une découverte sensorielle très riche dans laquelle ils découvrent à la fois les « choses », le langage qui les nomme ainsi que l'imaginaire qu'elles rencontrent et nourrissent. Ainsi, prenant simultanément conscience du monde objectif et du monde subjectif, ils se découvrent avec, et dans le monde. En accompagnant consciemment les enfants dans ce parcours, nous leur permettons d'expérimenter de plus en plus lucidement combien l'orientation de leur attention et sa qualité déterminent constamment toute leur façon de vivre.

Et, de Steiner, je retiens ce grand intérêt de prendre en compte le développement simultané et interagissant du corps dans son évolution vers une cohésion harmonieuse et saine, et de la conscience dans le développement concret des facultés cognitives : Dans l'observation des multiples minéraux dans leurs apparences et leurs spécificités matérielles, nous éprouvons des qualités physiques qui ont des échos passionnants et riches en nous. Observant la germination, la croissance des plantes et leur floraison puis leur maturation jusqu'à la formation des graines et enfin les processus de décomposition qui enrichissent l'humus, tout un vécu sensible a lieu en nous qui nous relie au vivant que nous sommes. Dans l'observation et la fréquentation du monde animal, nous reconnaissons à la fois des types de présence, des postures et de climats sensibles. De tels vécus impactent notre « goût de vie » et ce à plus forte raison que nous sommes intérieurement justement en correspondance avec eux par ce qui marque notre propre développement.

Ainsi, l'enjeu global de notre travail pédagogique est-il de nous relier aux besoins fondamentaux des enfants pour accompagner consciemment le développement de leur autonomie physique, émotionnelle et intellectuelle.

## Bibliographie

### Livres

L'ÉDUCATION, LES PLUS GRANDS TEXTES DE PLATON A ROUSSEAU ET FREINET, COLLECTION ANTOHOLOGIE DU SAVOIR

CES ECOLES QUI RENDENT NOS ENFANTS HEUREUX, ANTONNELLA VERDIANI

ENSEIGNER A VIVRE, EDGAR MORIN

LIBRES POUR APPRENDRE, PETER GRAY

LA FERME DES ENFANTS, SOPHIE BOUQUET-RABHIN

L'ÉCOLE DU COLIBRI, ISABELLE PELOUX ET ANNE LAMY

JE CROIS EN TOI, MARIA BASQUE, KARINE LE GOAZIOU, ISABELLE DE LISLE, OSTIANE MATHON

LA PÉDAGOGIE POSITIVE, AUDREY AKOUN.

3-6-9-12, APPRIVOISER LES ÉCRANS ET GRANDIR, SERGE TISSERON

LIBERONS L'ÉCOLE DES NOTES, ANTHONY VAN DE KERKHOVE

### Articles et rapports

LES PENSEURS DE L'ÉDUCATION, HORS-SERIE SCIENCES HUMAINES, NOVEMBRE 2016

UNE ÉCOLE DE LA REUSSITE POUR TOUS, MARIE-ALETH GRARD, MAI 2015, AVIS DU CONSEIL ECONOMIQUE SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (CESE)

LES PRINCIPES DE L'ÉDUCATION NOUVELLE, FRANÇOIS CHATELAIN, ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE PARIS

### Internet

Mooc ÉDUCATION COLIBRI

### Films documentaires

DEMAIN, DE CYRIL DION

ÉCOLE EN VIE, DE MATHILDE SYRE, PRODUCTION ACHROMAT, JUILLET 2016

UNE IDÉE FOLLE, DE JUDITH GRUMBACH A LA DEMANDE D'ASHOKA, JANVIER 2017, HORIZONS PRODUCTION

UNE JOURNÉE DANS LA CLASSE DE SOPHIE, JEAN-MARC THERIN ET CLAIRE LEBRUN

## Les auteurs

**Véronique Lecocq**, 45 ans. Diplômée de l'École Supérieure de Commerce de Rouen et de l'École Centrale Paris, j'ai obtenu un mastère II « Professeur des écoles » en 2012. Mère de 3 enfants dont deux dits « à besoins éducatifs particuliers », j'ai rejoint l'équipe, convaincue du besoin d'alternative et de l'intérêt de ce projet d'école sur notre secteur, après quatre années d'expérience d'enseignante et trois ans en tant que parent bénévole au sein de l'AFEP (Association Française pour les enfants précoces).

### Etienne Lienhard

A 59 ans, j'aborde l'éducation par des pratiques **manuelles, d'arts plastiques et musicales** ainsi que par des **jeux de mouvement** et de **collaboration-coordination inter-personnelle**. En dehors des arts plastiques et de la musique, j'ai aussi pratiqué longtemps **l'improvisation vocale et théâtrale ainsi que le Tai Chi et diverses pratiques corporelles**. Depuis 2003, j'ai animé en milieu scolaire et périscolaire des ateliers d'arts plastiques, de musique (surtout improvisée) et de jeux.

Linda Nasri. En tant que professeur de SVT pendant 14 ans dans le secondaire (lycée) et en parallèle 6 ans en milieu universitaire, j'ai vu que les approches terre, corps et matière étaient de l'ordre de l'abstrait par manque d'initiatives, d'outils humains et matériels. La recherche fondamentale, est ma vocation. Sur le terrain j'ai beaucoup appris sur la VIE, de par mes expériences personnelles, dans la vie en famille, la spiritualité, la philosophie.

**Cécile Gachot**, 44 ans, 4 enfants. Pour une école qui incarne la vie dans l'espace local. Après une maîtrise de maths et la préparation à l'agrégation, je suis partie voyager autour du monde pendant 5 années. Puis ont commencé les voyages intérieurs, plus intimes, par le yoga, la psychanalyse, l'auto-hypnose Ericksonienne, le tantra...J'ai une formation de professeur de yoga, passionnée de botanique et de minéralogie, je monte à cheval depuis plus de 40 ans.

**Véronique Héry**, 54 ans. En tant que mère qui a fait le choix de l'instruction en famille pour l'un de mes 4 enfants, j'expérimente les apprentissages formels et informels, fréquente les pédagogies alternatives et je connais bien les attendus de l'Éducation Nationale. Je bénéficie d'un réseau de partenaires pour les sorties culturelles (musées, conférenciers...) Je souhaite également apporter au projet pédagogique ma pratique de l'écoute active et de la médiation (Diplôme de Praticien de l'écoute dans l'Approche Centrée sur la Personne de Carl Rogers, ACP).

**Hoang Mai Lesaffre**, 39 ans, mère de 4 enfants. Diplômée de L'ESCP, après une expérience à l'international et chez Carrefour, Hoang Mai s'investit pour le tissu local à travers diverses associations, fonde l'école démocratique des Rêveurs Lunaires puis devient le Chef de projet de l'école démocratique du hameau de Grivery. Violoniste amateur, Hoang-Mai est désormais administratrice de société et formatrice Scholavie (apports scientifiques de la psychologie positive à destination des enseignants).