



L'ÉCOLE QUI AVANCE

L'innovation en éducation

DOSSIER THÉMATIQUE

Préparé par Maridjo Graner

Mai 2017

Sommaire

Présentation.....	4
Maridjo Graner	
Introduction.....	6
André Giordan	
En partenariat avec les associations: quelques exemples.....	9
La pédagogie des réseaux d'échanges réciproques de savoirs en collège :.....	10
Patricia Bleydorn-Spielewoy	
« Mon ESS à l'École ».....	17
Thibault Sauvageon et Kéni Abattan	
Jeunes et adultes ensemble pour se former à la médiation par les pairs.....	22
Anne Léraillé	
La sophrologie à l'école.....	24
Christine Montaut	
Quand la Discipline Positive atteint une académie.....	28
Nadine Gaudin	
Coordination pour l'éducation à la non-violence et à la paix.....	32
La Commission Education de la Coordination	
L'élève est une personne qui peut et doit être entendue.....	33
La « p'tite boîte » Pour une écoute des enfants « S'asseoir ça fait déjà du bien ».....	34
Hélène JEANDEL	
Apprendre, une histoire de confiance.....	41
Mélanie Cotting	
L'innovation dans les structures de retour à l'école : paradoxe et nécessité.....	45
Christian Enault et Eric de Saint-Denis	
Des idées originales au service de: 1- l'enseignement au développement durable 2- de l'enseignement artistique 3- de l'enseignement scientifique.....	51
Innover pour mieux penser.....	52
Francine Pellaud, Samuel Heinzen, Vincent Marbacher	
Promenades poétiques dans la circonscription de Tourcoing-Roncq.....	60
Martine Drodzinski	
Apprendre par l'Autonomie APA.....	70
M.-L. Zimmermann-Asta	
Des projets alternatifs.....	76
Le Lycée Ermesinde Mersch (Luxembourg).....	77

Jeannot Medinger, directeur	
Changer le collège, c'est possible L'exemple de Mantes-la-Jolie.....	79
Jérôme Saltet et André Giordan	
Créons ensemble l'école du XXIe siècle.....	83
Pascale Haag	
Ecoletica.....	86
Alessandra Sartorio	
En conclusion.....	92
ANNEXE : Ressources.....	93

PRÉSENTATION

Maridjo Graner

"La seule solution c'est mettre l'humain au cœur du système. Au lieu de gémir sur une école malade, il faut travailler autour des éléments positifs qui émergent". (Jacques Fortin).

"Inscrite dans la **contre-éthique de la concurrence effrénée** qui fait et défait nos sociétés, la crise de l'école est celle du projet éthique de l'humanisme : du désir de pouvoir vivre en êtres humains libres et coopératifs et non en rivaux. Cela s'apprend ! Et où le peut-on mieux, qu'à l'école où nous passons toutes et tous ? L'intégration méthodique, dans l'esprit et les pratiques de l'école, de l'éducation psycho-sociale, en serait un vecteur essentiel. Elle opèrerait comme une prévention sur le fond et une réponse à ses manifestations comme à d'autres formes de souffrances. Seule cette orientation anthropologique et éthique pourrait constituer un moteur assez puissant pour propulser de vrais changements éducatifs, sociaux et politiques. (Armen Tarpinian. In Collectif Ecole : changer de cap, Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles).

Face aux mises en cause du système scolaire français, de nombreux enseignants dans leur classe et d'équipes éducatives à l'échelle d'un établissement, s'attachent à le faire évoluer en appliquant, adaptant, créant, inventant, des méthodes et des environnements éducatifs qui font reculer l'ennui, la violence, la perte de sens et d'estime de soi dont souffrent trop d'élèves. Ces solutions internes au système préviennent le décrochage scolaire, ou, avec les "écoles de la deuxième chance" sous leurs différentes formes, y remédient (v. C. Enault ; E. de Saint-Denis).

Dans l'impossibilité d'en donner une liste exhaustive il est possible de consulter le site des Journées de l'Innovation, organisées depuis sept ans par le Ministère de l'Education nationale (v. *Introduction*). Ces Journées reçoivent des centaines de projets, et donnent lieu à un concours. Le site Expérithèque, qui recense les projets sélectionnés, est une mine d'idées et de témoignages de réalisations, de même que le "Forum des Enseignants innovants et de l'innovation éducative" organisé chaque année par le Café pédagogique.

Une autre solution consiste dans un partenariat avec des associations dont nous donnons ici quelques exemples. Tous les témoignages recueillis montrent l'impact positif de ces interventions sur le climat scolaire comme sur l'estime de soi des élèves. Leur diversité permet d'éviter l'illusion d'une solution unique à la complexité des situations rencontrées.

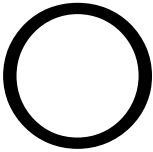
Plus radicales dans leur conception d'ensemble sont les créations d'établissements alternatifs tels celui de Mantes-la-jolie (v. J. Saltet - A. Giordan) ou des Lab school (v. P. Haag).

Notre dossier s'enrichit aussi d'exemples venus du Luxembourg, de Suisse, d'Italie, des États-Unis, où les préoccupations au sujet de l'éducation rejoignent les nôtres.

Dans l'Annexe sont recensés quelques sites qui rendent compte de la vitalité des initiatives et des mouvements alternatifs tant publics que privés.

INTRODUCTION

André Giordan

 On dit que l'école va mal, mais va-t-elle aussi mal qu'on le prétend ? Certes il y a un fort malaise dans l'institution, le climat n'est pas serein. Les professeurs, mais surtout les inspecteurs dépriment, craquent !.. Quel sens donner à leurs activités ? La principale raison de ce mal-être est à trouver dans la multitude de réformes « descendues d'en haut » avec injonction, sans préparation, sans formation *ad hoc* des personnels. A cela s'ajoutent les « annonces » ministérielles à des fins électoralistes, un corporatisme ambiant ... et le mal est fait.

Une permanence d'innovations dans les écoles

Pourtant ce contexte néfaste n'est pas récent. Dès la création de l'école publique, au delà des discours sur les « *instituteurs hussards de la République* », on rencontre des critiques virulentes sur le fonctionnement et le climat de l'institution scolaire. Elles ne sont pas limitées à la France. Parallèlement, des innovations sont introduites pour tenter d'y remédier. Par exemple, John Dewey, philosophe américain, fut un des premiers initiateurs des « méthodes actives » (« *learning by doing* ») à la fin du XIX^{ème} siècle dans une école jugée alors très archaïque. Dans son prolongement, William Heard Kilpatrick, philosophe de l'éducation, a développé et préconisé la « *méthode des projets* ».

Dans la génération suivante, Edouard Claparède, psychologue genevois, insiste déjà sur l'importance de prendre en compte l'élève et ses besoins. André Binet, psychologue niçois-parisien, inventeur du QI et trop peu connu en pédagogie, est un fervent promoteur des méthodes actives. Ovide Decroly, neurologue, psychologue et pédagogue belge, participe au développement de ces mêmes méthodes. Dans ses classes, les élèves travaillent par groupes, et leurs activités s'étalent autour d'un centre d'intérêt, le plus souvent choisi par eux. La classe prend l'aspect d'un atelier, etc..

Maria Montessori, médecin et pédagogue italienne, développe elle une pédagogie sensorielle basée sur une éthique de vie et met en place un matériel adéquat car adapté et progressif. Roger Cousinet, théorise le travail libre par groupes. Célestin Freinet, ancien normalien niçois, entend faire « apprendre en faisant » dans la classe ; il suggère le « tâtonnement expérimental ». Comme Dewey, il insiste sur le rôle du travail et de la coopération entre élèves, ainsi que sur l'insertion de l'école dans la vie locale.

Signalons encore, après la première guerre, un ensemble de mouvements qui innovent largement. Le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), fondé en 1921, et dont les

principaux présidents furent Langevin et Wallon, contribue à problématiser l'échec scolaire et à diffuser des pédagogies actives. L'Office central de la coopération à l'école (OCCE), créé en 1928, contribue à développer l'éducation sociale, civique et économique par l'élaboration de projets coopératifs conduits par les élèves. Ils concourent ainsi à changer les relations entre enseignants et élèves. Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA depuis 1937), connus pour la qualité de leur formation des personnels des centres de vacances réussissent à valoriser l'éducation périscolaire.

Dans la deuxième partie du XX^{ème} siècle, l'Institut coopératif pour l'école moderne (ICEM) développe et diffuse les outils suscités par Célestin Freinet et ses collègues. Parallèlement, le mouvement Montessori prend l'essor qu'on lui connaît aujourd'hui et les CRAP (Cercles d'action et de recherche pédagogique) diffusent nombre d'idées nouvelles dans le secondaire, en particulier à travers leur revue *Cahiers pédagogiques*.

Ces innovations se sont multipliées après Mai 68, soutenues alors par l'INRDP, devenu INRP (Institut National de recherche pédagogique) et par son directeur Louis Legrand. Citons par exemple, l'immense travail de rénovation effectué dans le cadre des « Collèges expérimentaux » ou les multiples innovations en sciences suscitées par Victor Host.

Depuis, le filon ne s'est pas tari ; les innovations sont de nouveaux à l'ordre du jour ces dernières années. Nombre d'enseignants dans le public, parfois dans le privé, se les permettent et multiplient les initiatives. Les journées organisées par le *Printemps de l'éducation* animé par Antonella Verdiani ou par le *Bonheur à l'école* coordonné par Mélusine Harlé réunissent chaque fois des centaines de porteurs de projets innovants.

Les dernières actions de l'association *Ecole changer de cap* ont aussi permis de révéler de nouvelles pratiques innovantes dans la pédagogie, l'organisation de l'école, la médiation, l'inclusion, la formation des personnels, etc.. La journée à l'UNESCO (2 octobre 2013) suscitée par Armen Tarpinian et le séminaire d'Evry (2017) furent riches de découvertes de nouvelles expériences.

Une situation paradoxale, mais porteuse

Il est vrai que la situation actuelle est très paradoxale. Les discours du politique n'ont jamais autant utilisé qu'aujourd'hui le mot « innovation ». Pour eux, le mot est vertueux, il doit pouvoir réveiller à lui seul la créativité des enseignants ! Des Journées de l'innovation¹ ont été mises en place par le Ministère, des CARDIE (conseillers académiques en Recherche-développement, innovation et expérimentation) sont chargés de repérer ces innovations dans chaque académie pour les accompagner et les faire connaître.

Pourtant, cette appropriation reste encore très incertaine à l'échelle d'un établissement, *a fortiori* sa diffusion au niveau d'une académie. Les succès sont fragiles et différents suivant les régions. Ils dépendent de l'investissement des responsables. L'académie de Guadeloupe est un bel exemple de réussite. Mais cela repose sur son CARDIE qui dépense beaucoup de temps et d'énergie pour multiplier des opérations propres à susciter l'innovation.

1 <http://www.education.gouv.fr/cid56374/journee-de-l-innovation.html>

Au quotidien, la plupart des enseignants vivent mal leurs relations à la nouveauté. Ils n'ont pas été recrutés et formés pour cela. Certains y voient même un risque de régression. Globalement, le système encourage-t-il vraiment l'innovation ? Les corps intermédiaires ne sont pas encore porteurs ; la politique du « pas de vagues » a toujours beaucoup d'adeptes. Elle freine par là les initiatives et la diffusion des réussites. Heureusement nombre d'enseignants, de chefs d'établissement et d'inspecteurs passent outre et continuent à s'investir dans des innovations...

Qui sont ces « novateurs » dont l'attitude se démarque d'une communauté majoritairement prudente ? Ce dossier d'Ecole Changer de cap, coordonné par Maridjo Graner, cherche à les présenter dans les opportunités qu'ils offrent et dans leurs limites...

Car l'innovation ne se décrète pas ! Au delà du manque d'Histoire, le système éducatif français, comme de nombreux systèmes scolaires étrangers, ne se sont pas encore dotés d'une politique de recherche structurée en éducation².

2 Pourtant la France fut à l'origine de ce domaine dans les années 70 avec le développement des sciences de l'éducation et la mise en place de l'INRDP, devenu INRP. Louis Legrand, le directeur d'alors avait su mettre en place des recherches structurantes, capables d'éclairer l'innovation. Tout a été démonté dans les années 80, droite et gauche confondues, par manque d'intérêt et souci d'économie de postes. Tout reste à reconstruire.

EN PARTENARIAT AVEC LES ASSOCIATIONS: QUELQUES EXEMPLES

LA PÉDAGOGIE DES RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS EN COLLÈGE :

Patricia Bleydorn-Spielewoy³

En quoi consiste cette pédagogie ?

La pédagogie des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs invite les apprenants à réfléchir à leur rapport au savoir. Les élèves deviennent offreurs et demandeurs de savoirs. Les animateurs d'ateliers d'entraide entre élèves, ou les enseignants pratiquant cette pédagogie en classe, accompagnent les élèves pour les aider à bien cerner l'offre et la demande de chacun(e). Ils supervisent les échanges entre élèves et les invitent, le cas échéant, à se référer aux ressources, aux dictionnaires, aux documentaires... Ils n'oublient pas, à la fin de temps d'échanges de savoirs de faire reformuler chacun(e) ce qu'il/elle a appris.

L'expérience dans un collège REP de Mulhouse (68)

Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, une activité d'entraide entre élèves est proposée depuis plus de trois ans au collège Bel Air de Mulhouse. Cet atelier permet des échanges réciproques de savoirs entre élèves. L'atelier est coanimé par des enseignants du collège et des animateurs du REZO!, l'Association des réseaux d'échanges réciproques de savoirs de Mulhouse.

Cet atelier se pratique à présent dans plusieurs collèges mulhousiens et va démarrer dans un lycée.

Objectifs poursuivis :

Permettre aux élèves de prendre conscience de leurs savoirs, d'apprendre à les transmettre et de prendre plaisir à apprendre.

3 Professeur des écoles.

Description des étapes d'une séance :

1. repérage des savoirs de chacun(e). Repérage de ce que chacun(e) aimerait apprendre.
2. demandes et offres de savoirs sont affichées et lues
3. mises en relation entre demandes et offres de savoirs
4. entraide entre élèves
5. bilan : ce que j'ai appris /offert (métacognition).

Remarque :

Le bilan qui se fait à la fin des échanges sert plutôt à rendre explicites les actes mentaux en jeu chez les uns et les autres, de prendre conscience que nous n'apprenons pas tous de la même façon, que ce n'est pas pareil de maîtriser un savoir dans sa tête et faire en sorte qu'il en soit de même dans la tête de quelqu'un d'autre.

Quant à la qualité des savoirs échangés ou comment s'assurer de la compétence de l'offreur : le rôle des trois adultes qui encadrent cet atelier est d'accompagner les élèves dans la formulation de leurs offres et de leurs demandes.

Comme un prof qui cherche à trouver la formulation de la consigne qui permet d'aller dans le sens de ce qui est attendu par une séance d'apprentissage. De la même façon, la formulation précise de l'offre et de la demande permet d'entrer dans la démarche de l'apprentissage souhaité. Ainsi l'élève qui formule une offre va pouvoir décider si l'offre est valable tout de suite, ou s'il a besoin de temps pour s'y préparer ; si l'offre nécessite de s'appuyer sur des documents de référence ou pas ; si l'offre nécessite du matériel spécifique, de même que ce qu'il souhaite que le demandeur sache au bout du temps de l'échange.

A la fin de l'échange, pendant le temps de métacognition, la question est posée à l'offreur et au demandeur de ce qu'il/elle a appris pendant cet échange. Il est possible qu'ils soient satisfaits tous les deux, ou pas. L'offreur peut se rendre compte que ce qui lui semblait clair dans sa tête concernant le savoir en jeu, ne l'était finalement pas tant que ça, ou qu'il a envie de l'approfondir lui-même ou que le fait de l'offrir lui a permis d'approfondir ses connaissances sur le sujet... Donc, si l'offreur n'était pas si compétent au départ, le fait d'entrer dans la démarche d'offrir lui aura permis de mieux appréhender ce qu'implique d'être en position d'offreur. Et le demandeur aura appris ce que signifie jouer sa part dans une situation d'apprentissage : poser des questions, se poser des questions, vérifier dans un document de référence... autant de réflexes incontournables pour être acteur de son parcours d'apprenant.

Supports :

- un tableau d'affichage, des post-it de deux couleurs différentes (une couleur pour les offres (ici jaune-vert) et une autre pour les demandes (ici rose-bleu)).

Exemple "le carnet de savoirs que je fais voyager" de Michel :

- séance 1 : Michel demande à apprendre à tracer un triangle équilatéral (on le note dans la rubrique "savoirs questionnés"). Osman accepte de le lui apprendre. A la fin de la séance, Michel a tellement bien appris à tracer un triangle équilatéral, qu'il accepte de partager ce savoir à son tour.
- séance 2 : Michel offre "apprendre à tracer un triangle équilatéral" à David. A la fin de la séance, David sait tracer, seul, sans l'aide de qui que ce soit, un triangle équilatéral. On note alors ce savoir dans la rubrique "savoirs questionnés et transmis".
- séance ultérieure : David offre à son tour comment tracer un triangle équilatéral à Louis. Si à la fin de la séance d'entraide entre élèves, Louis sait le faire de façon autonome, alors Michel aura contribué à faire voyager un savoir. On le notera dans son carnet dans la rubrique "savoirs que je fais voyager".

L'intérêt de ce carnet :

- Les savoirs ne pouvant voyager que s'ils ont été questionnés au départ, cela permet de s'assurer de la réciprocité dans l'entraide entre élèves et éviter que certains élèves ne se positionnent uniquement en offreurs de savoirs ou uniquement en demandeurs de savoirs.
- Le carnet est attaché dans le carnet du collégien que possède chaque élève. Le Principal adjoint, les CPE, ou professeurs principaux s'autorisent à regarder ces « carnets de savoirs qui voyagent » et n'hésitent pas à encourager les élèves dans leur démarche d'élèves apprenants
- Les parents voient l'intérêt porté par leur enfant à questionner des savoirs.

L'élève gagne en confiance en soi, en estime de soi et prend plus de plaisir à apprendre.

Exemples de savoirs qui ont été échangés

Au niveau des langues vivantes (à l'oral et à l'écrit) : l'arabe, l'espagnol, l'anglais, l'allemand, l'italien

Au niveau des disciplines scolaires : les mathématiques (géométrie, théorème de Thalès, théorème de Pythagore, les tables de multiplication, les divisions (technique opératoire) ; en histoire-géo : comment apprendre une carte, des dates, un cours... ; en français : les conjugaisons ; en SVT : le volcanisme, ..., en musique : la lecture de notes, placer des notes sur une portée...

Au niveau de savoirs non scolaires : la danse K-pop (les élèves offreurs expliquaient alors l'origine de cette danse et faisaient donc des recherches, expliquaient les pas de danse, essayaient de proposer des chorégraphies, ... ; le rubik's cube, les scoubidous, les échecs, les règles de certains sports comme le foot, le hand-ball...

Au fil de l'action le type de savoirs échangés a évolué :

Durant les deux premières années les élèves n'ont pratiquement échangé que des savoirs scolaires. Durant la deuxième année un travail proposé par les animateurs du REZO! (association RERS de Mulhouse) a élargi le panel des offres et des demandes. Ce fut l'invitation faite aux élèves de fabriquer leur "fanion du savoir" cf <https://drive.google.com/drive/folders/0BxE9IEiF6PfMdV9EUHFYVlppSVE?usp=sharing>

En tant qu'enseignante j'ai essayé de faire le lien avec ce qui est attendu d'un(e) élève au collège : nous avons cherché, les élèves et moi, pour chacun d'entre eux, les savoirs implicites en lien avec le savoir représenté sur leur fanion du savoir. Ainsi pour "je sais écrire de la poésie", nous avons trouvé les savoirs implicites suivants :

- je sais ce que sont : un vers, une strophe, une rime, ...
- je sais trouver facilement des synonymes
- je sais lire une poésie en respectant la mélodie des vers
- je suis sensible au sens des mots ...

Ces fanions ont été exposés au collège pendant quelques semaines et cela a suscité bon nombre de questionnements auprès d'autres élèves, auprès d'enseignants, auprès de l'équipe de direction. A tel point qu'à la fin de l'année scolaire 2015/2016, les animateurs du REZO! et moi, avons proposé une journée d'initiation à cette pédagogie à l'ensemble de l'équipe pédagogique du collège.

Mes motivations à témoigner de ce projet :

Montrer qu'il est possible de mettre en œuvre des "pédagogies différentes" en école publique. La pédagogie des RERS, initiée par Claire HEBER-SUFFRIN en école élémentaire publique, dans les années 70, est une pédagogie qui permet aux élèves d'avancer à leur rythme, qui permet de développer du plaisir d'apprendre et de la confiance en soi chez les élèves. Pour les enseignants, cela permet de voir des yeux s'illuminer chez les élèves qui parfois ne comprennent pas ce qu'un enseignant même bienveillant essaie de lui expliquer, alors que si c'est un(e) camarade qui explique c'est plus facile.

Les élèves du collège qui ont suivi cet accompagnement éducatif ont un autre rapport au savoir : ils n'apprennent plus uniquement pour les notes, mais plutôt parce qu'ils ont envie de comprendre, de savoir.

Les élèves qui sont en situation d'offrir un savoir voient souvent leurs résultats scolaires augmenter encore plus vite que ceux qui sont en situation de demander un savoir.

Avec le « carnet des savoirs qui voyagent », les élèves ont envie d'offrir, à leur tour, les savoirs pour lesquels ils ont demandé de l'aide.

Bilan général

Cette pédagogie favorise la réussite scolaire par une entraide entre élèves, la circulation, la mutualisation des savoirs de chacun(e).

Elle développe les compétences suivantes chez les élèves : savoir prendre des décisions et résoudre des problèmes, savoir communiquer efficacement.

Chez les élèves se développent la confiance en soi, la conscience de sa manière d'apprendre et ce que signifie savoir.

« MON ESS À L'ÉCOLE »

Thibault Sauvageon et Kéni Abattan⁴

« Mon ESS à l'Ecole », qu'est-ce que c'est ?

Lancé à la rentrée scolaire 2016-2017, « Mon ESS à l'Ecole » est une expérimentation de création d'entreprises éphémères de l'ESS par des élèves, du Collège à l'Université. Cette initiative offre l'opportunité de faire découvrir et vivre concrètement les valeurs de l'Economie Sociale et Solidaire à des jeunes à travers un projet innovant et solidaire, avec le soutien du Ministère de l'Education nationale et du Secrétariat d'Etat en charge de l'ESS.

« Mon Entreprise Sociale et Solidaire à l'Ecole » permet à des élèves de comprendre par la pratique, la mise en situation et la rencontre, que le mot « entreprise » ne rime pas forcément avec « lucrativité », mais également avec « solidarité », « égalité » et « démocratie ».

Plus de 80 membres d'équipes éducatives et 1000 élèves sont engagés dans le programme « Mon Entreprise Sociale et Solidaire à l'Ecole ». Ensemble et accompagnés de parrains professionnels, ils mènent des projets citoyens à l'école, ils expérimentent la création d'entreprises de l'Economie Sociale et Solidaire : associations, coopératives, mutuelles ... Plus de 30 projets « Mon ESS à l'Ecole » sont menés durant cette première année d'expérimentation, allant de la création d'un mur végétal en Seine Saint-Denis avec des collégiens, à la mise en place d'un marché paysan avec des élèves de BTS dans le Gard, en passant par la mise en place d'un atelier de réparation de vélos dans un lycée dans la Loire.

Des ambitions éducatives audacieuses

« Mon ESS à l'Ecole » est une démarche collective, pratique et interdisciplinaire qui concerne les collégiens et les lycéens, qu'ils soient en filière générale, technologique ou professionnelle.

4 T. Sauvageon est Coordinateur national du projet « Mon ESS à l'Ecole » au sein de L'ESPER
Kéni Abattan est Chargé de projet pour l'ESPER.

« Mon ESS à l'Ecole » poursuit des objectifs éducatifs qui sont :

Promouvoir les pratiques et les valeurs de l'Economie Sociale et Solidaire : la coopération, le collectif, l'engagement, l'esprit d'initiative, la solidarité, la lucrativité limitée et la démocratie.

Faire découvrir la diversité du monde professionnel économique et social, les opportunités notamment en termes de développement territorial et d'emploi.

Valoriser l'esprit d'initiative et l'engagement des jeunes par la création et la mise en œuvre d'un projet collectif visant à produire un bien ou un service d'utilité sociale.

Renforcer une dynamique d'établissement : ouverture sur le territoire, amélioration du climat scolaire et de l'image de l'établissement, exercice d'une participation responsable des élèves.

Pour cette première année ce sont plus de 1000 élèves de la 6ème au BTS, en passant par des MFR (Maisons familiales rurales) et des établissements agricoles engagés, et qui s'engagent au service de leur projet et de l'intérêt général.

Un projet multi-partenarial ancré sur le territoire piloté par L'ESPER

Le programme « Mon ESS à l'Ecole » est une initiative commune de L'ESPER (L'Economie Sociale Partenaire de l'Ecole de la République et du CNEE (Conseil National Education Economie) qui se sont associés pour faire dialoguer les mondes de l'Economie et de l'Education, Entreprises et Ecoles dans le but de sensibiliser les jeunes générations à l'ESS. Le projet a été construit collectivement avec un ensemble d'organisations nationales des champs éducatifs et de l'ESS, des éducateurs de toutes les disciplines, avec le soutien du Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du Secrétariat d'Etat chargé de l'Economie Sociale et Solidaire.

Une pédagogie active

« Mon ESS à l'Ecole » repose sur un principe de « pédagogie active et participative » où les enseignants jouent un rôle d'animateur et les élèves sont les principaux acteurs du projet qu'ils mènent en classe. Ensemble, ils choisissent la problématique sur laquelle ils souhaitent agir, ils définissent la production de bien et service qu'ils vont réaliser, ils se répartissent les responsabilités pour mener à bien le projet. A travers le processus et au fil des séances, les élèves s'interrogent sur la notion d'utilité sociale et de l'intérêt général : « A qui servira le projet ? », et découvrent différents modes d'organisations, notamment ceux de l'ESS qui s'appuient sur des principes démocratiques.

« Mon ESS à l'Ecole » repose aussi sur une pédagogie adaptable dans le temps et à l'ensemble des disciplines enseignées au collège et au lycée. Un projet peut démarrer à tout moment de l'année scolaire, durer à titre indicatif de 24 à 72h ou s'étaler sur un ou plusieurs trimestres, impliquant un ou plusieurs membres de l'équipe éducative (CPE, Principaux, Proviseurs et Professeurs).

Des outils pédagogiques à disposition en libre accès

Une multitude d'outils pédagogiques pour faire découvrir l'ESS sont en libre accès sur les sites www.monessalecole.fr et le Portail Ressourc'ESS (www.ressourcess.fr) notamment le « Livret Pédagogique » pour mener un projet « Mon ESS à l'Ecole ».

Réunir l'Ecole et l'Entreprise, l'implication des acteurs de l'ESS

Un accompagnement, personnalisé et gratuit, des équipes éducatives est proposé à chaque porteur de projet, par des acteurs de l'ESS. Un « parrain professionnel », engagé au sein d'associations, de coopératives et de mutuelles, est nommé pour accompagner les porteurs de projets. Il joue un rôle central dans les projets pédagogiques. En partageant son expérience et faisant visiter son entreprise, les « parrains professionnels » transmettent leurs valeurs d'engagement et de responsabilité, et accompagnent des élèves dans la découverte des métiers de l'ESS.

Pourquoi s'engager ?

Les portes d'entrée et les motivations sont multiples pour initier un projet « Mon ESS à l'Ecole » et aborder la découverte de l'ESS avec les élèves. Il peut s'agir d'aider les élèves dans leur orientation professionnelle, de montrer d'autres perspectives que l'économie classique, de sensibiliser au développement durable et à l'engagement, d'expérimenter de nouvelles pédagogies et de transmettre les valeurs de la République portées par l'Economie Sociale et Solidaire. Le projet est flexible pour répondre à de multiples envies et de multiples enjeux.

Comment participer et mener un projet « Mon ESS à l'Ecole » ?

Il suffit de vous manifester auprès de l'équipe de L'ESPER en envoyant un mail à l'adresse monessalecole@lesper.fr et de compléter par la suite une « Fiche de renseignements » permettant de vous inscrire.

Retour sur les 6 premiers mois d'expérimentations :

Ce sont ainsi près de 30 entreprises sociales et solidaires créées dans 24 établissements,

durant cette première année d'expérimentation 2016-2017 par les élèves porteurs de projets, sous formes associatives, coopératives et mutualistes, avec tout autant de projets sociaux et solidaires menés dans plus de 24 établissements.

Quelques exemples de réalisations :

- En collège : d'une AMAP (Deux Sèvres), d'un Web documentaire pour découvrir le potentiel du territoire (Charente-Maritime), d'un mur végétal (Seine Saint-Denis), d'un journal coopératif (Haute Savoie et Val de Marne), d'un projet de service à la personne et lien intergénérationnel (Pas-de-Calais)...
- Au lycée : d'une maison de lycéens (Morbihan), d'une unité domestique de recyclage de déchet alimentaire (Manche), de l'organisation d'un « Rallye découverte des structures de l'ESS » (Pas-de-Calais), de petits carnets à l'aide de papiers recyclés (Ain et Isère) ...
- En BTS : étudier l'activité d'une association et organiser un marché paysan (Gard).
- En Enseignement agricole et MFR : de la création d'une coopérative agricole (Loire) ...

Ces chiffres montrent un intérêt du corps éducatif pour le projet « Mon ESS à l'Ecole », pour ses ambitions éducatives à faire découvrir les pratiques et les valeurs de l'Economie Sociale et Solidaire, ainsi qu'un intérêt pour les nouvelles pratiques éducatives participatives à l'école.

Retrouvez des témoignages écrits et vidéos et toutes les informations utiles sur le site www.monessalecole.fr

QU'EST-CE QUE L'ESPER ?

L'Économie Sociale Partenaire de l'École de la République réunit 45 organisations (associations mutuelles, coopératives et syndicats) œuvrant dans le monde de l'Education et de l'Economie Sociale et Solidaire. Ces organisations mènent des actions dans des domaines variés : la santé, l'assurance, la banque, le médico-social, l'éducation populaire ou des activités de loisirs... Elles ont en commun le partage des valeurs de la République et sont rassemblées autour de la promotion de l'Economie Sociale et Solidaire à l'Ecole, de la Maternelle à l'Université.

L'ESPER développe ainsi des projets d'éducation à l'Economie Sociale et Solidaire à l'Ecole dont le programme « [Mon Entreprise Sociale et Solidaire à l'Ecole](#) » lancé à la rentrée de Septembre 2016 et la « [Semaine de l'ESS à l'Ecole](#) », avec ses partenaires. L'ESPER jouit d'une reconnaissance publique étant depuis 2013 et 2014 signataire de deux accords-cadres avec les Ministères de l'Éducation Nationale, de l'Économie Sociale et Solidaire et de l'Enseignement Supérieur ainsi que d'accords-cadres en région.

Site de L'ESPER : www.lesper.fr

JEUNES ET ADULTES ENSEMBLE POUR SE FORMER À LA MÉDIATION PAR LES PAIRS

Anne Léraillé⁵

Promouvoir la médiation par les pairs selon notre concept est déjà une belle aventure puisqu'il s'agit en trois jours de former aux compétences psycho-sociales puis aux techniques de la médiation des adultes volontaires et de tous statuts : vie scolaire, enseignants, personnel social et de santé, parfois direction mais aussi personnel de service et parents d'élèves qui à leur tour formeront puis accompagneront les jeunes dans leur engagement.

Comme cette double formation s'étend en général sur plusieurs mois, certains collèges et écoles, particulièrement audacieux font le choix d'une formation mixte, adultes-élèves! Un vrai défi⁶...

Mais laissons la parole aux acteurs, jeunes et adultes qui participent ensemble à ces journées:

J'ai trop aimé faire la formation à la médiation par les pairs en même temps que mon professeur de physique, et avec le chef cuisinier. On a découvert des gens super chouettes et on a passé un super moment ensemble. Alexis, 12 ans.

Au début, ça fait drôle de tutoyer sa CPE, mais on est tellement une équipe qui réfléchit, qui joue ensemble... On rigole beaucoup... Alors, après, ça devient évident! Mais quand on n'est plus dans le cadre de la médiation, on reprend le vouvoiement, comme avant. Anaïs: 11 ans.

J'étais plutôt sur la réserve au début de la formation. Je craignais un peu que mon

-
- 5 Formatrice MANG (MédiActeurs Nouvelle Génération) ; MédiActeurs Nouvelle Génération est une association à but non lucratif (loi 1901) qui se consacre essentiellement à la promotion et la mise en œuvre de la Médiation par les Pairs dans le domaine scolaire. Ce concept vise à préparer les enfants et les adolescents à prévenir et à favoriser la résolution des conflits d'ordre relationnel entre leurs camarades et par là même à améliorer le climat de leur établissement. Ces jeunes jouent le rôle de médiateurs. Site : www.mediacteurs.com mail : mediacteurs.ng@gmail.com blog: <http://mediacteursng.blogspot.fr>
- 6 La formation classique consiste à former les adultes dans un premier temps en trois journées puis ces mêmes adultes forment ensuite les élèves à raison de 21h réparties différemment selon les établissements scolaires. Dans le cas d'une formation mixte (élèves et adultes ensemble), c'est donc très différent: sitôt les 3 jours de formation passés, l'action peut se mettre en place «à chaud». L'équipe adultes-jeunes est déjà prête à fonctionner pour mettre en place l'action médiation dans l'établissement. Les élèves médiateurs pourront s'organiser avec leur aide et recevoir les élèves à médier, autour d'un conflit qui les oppose, selon un protocole défini à l'avance: hors la présence des adultes mais avec leur soutien.

autorité n'en pâtit. En fait, être au même niveau que les élèves s'est révélé une expérience très enrichissante. Aujourd'hui, je n'ai plus tout à fait le même regard sur les élèves et cela a modifié ma pratique. Eric, professeur d'Histoire Géo.

Nous avons été emballés par la formation mixte. Adultes et jeunes ont découvert ensemble de nouveaux modes de communication et cela a insufflé une énergie très positive. Anne-Sophie, professeur d'Anglais.

Les élèves, lors de la formation, sont placés sur un pied d'égalité avec leurs référents adultes. Ils ne sont pas infantilisés, ce sont simplement de grandes personnes en devenir. Et cette formation leur permet d'en prendre conscience. Les jeunes participent aux mêmes activités, se posent les mêmes questions. C'est très positif. Mme Thuillier, Principale de collège.

Etant plutôt une meneuse de nature, la médiation m'a donné un cadre positif d'actions que je pouvais mener avec mes camarades et avec les adultes. J'ai aimé aussi ce partenariat adultes-élèves médiateurs où nous nous sentions à égalité dans la réflexion. Sophie 18 ans, ancienne médiatrice.

Certes, ce type de formation exige préparation et prudence avant sa mise en place et ne peut concerner tous les établissements. Certains adultes se considèrent davantage comme des enseignants que comme des éducateurs et n'imaginent pas pouvoir se retrouver ainsi, pendant quelques heures, au même niveau que les jeunes.

Mais personnellement en tant que formatrice de jeunes et d'adultes j'aime tout particulièrement ces formations qui associent les deux publics. Celles-ci présentent à mes yeux de forts atouts comme le montrent ces témoignages.

Trois jours durant, adultes et jeunes découvrent ensemble les outils de la médiation par les pairs. Cela implique en effet de s'exposer pareillement, de faire équipe, de se tromper, de débattre, sans qu'il y ait d'un côté ceux qui savent (les adultes) et de l'autre ceux qui apprennent (les jeunes).

Dans ces formations, le jeu est très utilisé car il constitue un magnifique levier des résistances. Or, on aime jouer à tout âge!

Les adultes vivent une relation de coopération avec les jeunes, fondée sur la bienveillance et l'écoute. Ils voient les jeunes s'approprier avec aisance les outils et le vocabulaire parfois très élaboré, que la formation leur propose.

Les jeunes découvrent des adultes sympathiques, touchants, faillibles... Cela développe leur confiance à l'égard de l'adulte en général. C'est aussi l'occasion pour eux de montrer des compétences non prises en compte par la scolarité classique.

Les adultes accordent plus rapidement et sûrement leur confiance aux jeunes. D'où la belle marge de responsabilité et d'autonomie qu'ils leur offrent.

Il se crée d'un coup une vraie dynamique d'équipe adultes-jeunes, très utile pour mettre en place et pérenniser le dispositif dans un établissement. C'est un gain de temps à la fois pour les adultes - il leur faudrait sinon dégager une vingtaine d'heures de formation - et

pour le projet.

A chaque fois, au fil des trois jours, on voit grossir une bulle de connivence et de solidarité d'une grande richesse.

LA SOPHROLOGIE À L'ÉCOLE

Christine Montaut⁷

La sophrologie est une méthode psycho-corporelle qui permet de donner à l'enfant, à l'adolescent, des techniques qui visent à renforcer ses propres ressources dans son développement personnel et éducatif.

Dès le départ, les élèves apprennent, grâce aux techniques sophrologiques, à développer des stratégies qui vont leur faciliter la reconnaissance de leur état corporel et mental afin d'être capables de conquérir leur propre équilibre et de pouvoir évoluer librement et sereinement dans leur vie quotidienne.

A Barcelone depuis dix ans, mais aussi dans toute l'Europe, la sophrologie est testée et adoptée par des écoliers, des collégiens et des lycéens et constitue un apport pédagogique précieux.

Elle commence à être connue et reconnue en France par l'Education Nationale, et à l'initiative de sophrologues caycédiens⁸ ou à la demande d'enseignants, les interventions se multiplient au lycée, au collège mais aussi à l'école primaire et maternelle.

- pour Marcel Rufo, pédopsychiatre, la sophrologie représente « une médiation corporelle », un « starter ».

Témoignages d'enseignants

⁷ Master Spécialiste en Sophrologie Caycédiennne, Conseillère Principale d'Education.

⁸ Ainsi nommés en référence à l'Académie de sophrologie Caycedienne, Sofrocay.

Combien de fois les professeurs disent à leurs élèves : « Concentre-toi ! », mais ils ne leur expliquent jamais comment faire. Le projet suivant avait donc pour but de faire prendre conscience aux élèves de leur capacité à se concentrer et à la développer.

Quand les enseignants et les enfants s'approprient la méthode :

En 2009, Les CM1 et CM2 de l'Ecole Carpeau d'Anzin ont découvert la sophrologie avec Sylvia Lieser, enseignante au collège et sophrologue caycédienne. Anne-Sophie Rancoule, leur institutrice, s'était portée volontaire pour expérimenter avec ses élèves la méthode avec les objectifs suivants :

- Découverte du corps et détente
- Concentration
- Bien-être, confiance en soi
- Activation du positif

Vaste programme ! Nous vous invitons à découvrir ce que cette expérience originale leur a apporté.

Contenu des séances :

- Découverte des systèmes et leurs points d'intégration
- Exercices de respiration pour aider à se calmer
- Sophronisation de base pour apprendre à se détendre
- Sophro-déplacement du négatif
- Concentration sur un objet neutre
- Exercices de RDC1 pour mieux connaître son corps et éliminer les tensions

Anne-Sophie Rancoule, l'institutrice, mettra un point d'honneur à participer aux séances en même temps que ses élèves. À la demande de la sophrologue, elle notera, dans la mesure du possible, tout ce qu'elle constate et ce qu'elle vit elle-même au cours des séances.

Voici quelques extraits de ses phénodescriptions⁹ :

« J’ai trouvé les élèves très réceptifs et concentrés toute la durée de la séance (relativement longue pour eux). »

« Vendredi après-midi, les élèves étaient un peu énervés [...] Nous nous sommes mis en position de sophrologie (2ème degré) pendant quelques minutes, certains ont même fermé les yeux d’eux-mêmes et cela les a calmés »

« Voici une petite réaction à chaud de la séance de ce matin. J’ai trouvé les élèves très réceptifs dans l’ensemble aux propositions qui leur étaient faites. J’ai admiré leur capacité à tenter d’explicitier ce qu’ils ressentent, j’aurais eu bien plus de mal que certains ! En tout cas, cette séance a fait du bien à tout le monde et nous a permis d’aborder la journée plus sereinement. »

En décembre, les élèves décident de faire un article pour le journal de l’école, pour présenter leur nouvelle activité :

« Le jeudi matin, Mme Lieser vient dans notre classe nous faire découvrir la sophrologie.

La sophrologie nous aide à mieux nous concentrer sur notre travail. Pour cela, Mme Lieser nous propose plusieurs exercices de « relaxation dynamique ». Nous avons appris par exemple à nous concentrer sur différentes parties de notre corps que l’on appelle « systèmes » : le front, le cou, le thorax, l’estomac, en dessous du nombril et le centre de notre corps, le nombril. Concentrés sur ces parties, nous essayons de chasser le négatif, c’est-à-dire tout ce qui pourrait nous empêcher de bien être à notre travail. Ensuite, nous travaillons à nous concentrer sur un objet de notre choix. Nous apprenons également différentes postures (assis ou debout) qui nous aident à être vigilants. »

Sensible à l’aspect positif de la sophrologie qui aide à mieux évacuer le négatif, l’enseignante s’approprie la méthode et l’utilise de façon concrète en mettant des rituels en place juste après les vacances de Noël. Un moment rituel sera mis en place chaque vendredi après-midi où ils feront le point sur les moments positifs de la semaine. Il lui vient alors l’idée de créer « l’arbre du positif » qu’ils mettront en place rapidement et qui plaira beaucoup aux élèves :

« Les élèves ont bien accroché au projet. L’idée est toute simple. Dès que du positif est exprimé, on l’écrit sur une petite feuille et on colle cette feuille sur les branches de l’arbre. Ainsi l’arbre se couvre de feuilles au fur et à mesure. Les enfants étaient très réceptifs et enthousiastes. De plus, ils ont construit eux-mêmes l’arbre, ça leur a beaucoup plu. Les graines ayant été semées, il ne restait plus qu’à faire pousser... La plupart des élèves ont voulu lire leur feuille au reste de la classe, quelques uns l’ont tenue secrète. C’est une chouette idée, c’est rigolo de voir ce qui les a rendus heureux. », se souvient Sylvia Lieser.

Cet arbre et tout ce qu’il a entraîné de positif dans la vie de la classe a donné l’envie au groupe de faire un deuxième article dans le journal de l’école pour partager cette expérience :

⁹ Description des phénomènes ressentis pendant une séance de sophrologie.

« En sophrologie, nous avons travaillé sur la vision du « positif ». Nous pensons qu'il est préférable de voir la vie du bon côté, de façon positive. Madame Lieser nous a ramené du matériel pour construire un arbre du positif en carton et nous avons fabriqué des feuilles.

Le vendredi matin, nous écrivons sur une feuille un événement positif de notre semaine et nous le collons sur l'arbre. Notre arbre « pousse » ainsi de semaine en semaine »

Cette expérience a été très enrichissante, sur beaucoup de plans. Le déroulement des séances et les résultats au niveau de la concentration sont satisfaisants. La sophrologue, Sylvia Lieser espère que ce qui a été semé servira aux enfants dans leur vie à venir, scolaire ou non.

Laissons le mot de la fin à Anne-Sophie Rancoule, l'institutrice, avec son bilan plus que positif sur l'expérience :

« L'introduction de la sophrologie à l'école fut une expérience très positive et enrichissante pour tous les élèves de cette classe de CM1/CM2. La découverte des plusieurs « systèmes » corporels, de différentes postures de concentration, de petits exercices comme la concentration sur un objet ont apporté à la fois une « activité » innovante à l'école et un réel outil de concentration et de retour au calme en classe en dehors des séances de sophrologie.

Les élèves ont acquis plus de confiance en eux et une meilleure communication avec les autres, grâce notamment aux partages des « ressentis » à la fin de chaque séance. Ces moments de partage bénéficiaient de deux règles très importantes qui ont permis aux élèves d'en profiter pleinement. Tout d'abord, l'accent était mis sur le fait que chaque personne pouvait ressentir des choses différentes et personnelles, donc pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. La deuxième règle très importante était la demande de parole et l'écoute attentive et respectueuse de l'autre. [...]

Pour conclure, je dirais que cette expérience est venue surprendre les élèves et les enrichir. Ils se sont sentis valorisés par ce projet de classe qui leur a permis de mieux découvrir et de leur apprendre à maîtriser leur corps et leur esprit. Certains élèves de cette classe ont vécu cette année des épreuves familiales éprouvantes et la sophrologie a été un outil pour les aider à surmonter leurs difficultés, à ne pas se laisser envahir par des pensées négatives ou des découragements qui auraient nui aux apprentissages. »

QUAND LA DISCIPLINE POSITIVE ATTEINT UNE ACADÉMIE...

Nadine Gaudin¹⁰

Depuis 2016 dans l'Académie d'Amiens, des formations de Discipline Positive sont proposées d'abord dans le cadre du Programme d'Investissement d'Avenir (PIA) en faveur de la jeunesse.

Ce programme s'inscrit dans un cadre où se rejoignent les politiques locales menées en Picardie Maritime et le Projet Educatif Régional Global pour les Jeunes Picards (PERGP) signé en 2014 entre l'État et la Région. L'objectif est de le décliner de manière expérimentale sur un bassin de vie.

Cette réflexion émane du CDESC (Comité départemental Education à la Santé et Citoyenneté) coordonné par Anne-Sophie Pourchez, Infirmière Conseillère Technique de la Somme en lien avec le service académique de formation sur la thématique de l'amélioration du climat scolaire et la gestion de classe.

La Discipline Positive est une démarche éducative ferme et bienveillante qui propose de développer les compétences psycho-sociales des élèves en utilisant l'encouragement comme levier de motivation, levier de changement. La Discipline Positive a été élaborée par deux américaines Jane Nelsen (Dr en Education) et Lynn Lott (thérapeute) qui ont apporté leur pragmatisme à la théorie de deux autrichiens Alfred Adler (1870-1937) et Rudolf Dreikurs (1897-1972).

Voici les fondements de la théorie d'Alfred Adler:

- L'être humain est un être social. Nous sommes faits pour vivre les uns avec les autres pour être en lien. L'être humain est fait pour être en connexion, pour être en relation, pour vivre en groupe.
- L'être humain a deux besoins fondamentaux, le premier est d'avoir un sentiment d'appartenance à un ou plusieurs groupes et le second d'avoir un sentiment de contribution à ce groupe. Les enjeux entre sentiment d'appartenance et contributions ont quelques subtilités :
 - Si l'on a un sentiment d'appartenance fort sans contribuer on tombe alors dans l'abus de droit : « tout m'est dû »
 - Si l'on contribue sans sentiment d'appartenance, le risque est alors que l'on

10 Co-présidente de la Positive Discipline Association, formatrice certifiée en Discipline Positive, enseignante www.connectivite.com www.disciplinepositive.fr

pense que l'on doit forcément toujours contribuer pour survivre.

- Si l'on contribue et que l'on a un sentiment d'appartenance alors c'est ce que l'on considère comme étant une bonne santé mentale.
- L'être humain est pris en compte dans son unité. S'adresser uniquement à la « tête » d'un élève en oubliant qu'il a des émotions, une mémoire, une vie en dehors de l'établissement scolaire est une erreur qui impacte des apprentissages.
- Tout comportement a une raison d'être. Lorsque nous agissons, nous avons une raison d'agir (qu'elle soit consciente ou inconsciente, bonne ou mauvaise...). Chaque élève qui agit a une raison de le faire et le comportement qu'il va adopter va être utile ou inutile pour le groupe et la classe.
- Pour aider les élèves à basculer d'un comportement inutile pour le groupe à un comportement utile pour le groupe, Adler propose deux leviers :
- L'encouragement : souvent la représentation de l'encouragement est mielleuse, permissive. Ici l'encouragement insufflé de la force et du courage aux élèves. La Discipline Positive propose une multitude de facettes de l'encouragement.
- L'encouragement qui rend capable. « L'encouragement est à l'enfant ce que l'eau est à la plante » (Dreikurs)
- Le respect mutuel : ici le respect mutuel se définit comme étant le respect de soi, de ce que demande l'institution, la loi, le cadre de la classe (soit la fermeté) et le respect de l'élève, de la relation que l'on a avec lui, de son monde (soit la bienveillance). Ce respect mutuel est simultané, il ne s'agit pas de passer de l'un à l'autre mais de s'assurer que le respect de chacun est sauvegardé à tout moment.

A Amiens le Plan Académique de Formation (PAF) offre cette formation depuis 2016-2017. Plusieurs groupes de formation à destination des chefs d'établissements, CPE, infirmières, enseignants de collèges publics et privés (principalement publics) animent la région. Chacun apporte cela à sa façon dans son collège :

Un enseignant s'empare de la démarche et décide de poser plus souvent des questions à ses élèves plutôt que de faire des injonctions. Les élèves sont ainsi amenés à plus réfléchir, s'impliquent davantage, et coopèrent plus volontiers.

Une principale, elle, décide de se mettre dans la cour et de faire des « recherches de solutions » avec les élèves pendant les pauses pour régler les problèmes de discipline.

Une enseignante au Collège de Rue, fait une présentation de la Discipline Positive à ses collègues et anime des activités qui leur permettront de découvrir cinq outils : les lignes de conduite, les responsabilités, les routines, la recherche de solutions et le questionnement. Ce sont des outils que souvent les enseignants connaissent et utilisent, la différence sera dans la façon de les utiliser, parfois quelques subtilités permettent à ces outils de prendre tout leur sens et de développer plus encore de compétences psycho-sociales. Voici deux exemples :

Les lignes de conduite : Pour chaque moment particulier ou de façon générale, décider avec les élèves de ce qui aiderait à ce que les choses se passent bien. Pour une sortie, pour un trajet, pour un cours, pour un déplacement dans les couloirs la question qui accompagne la ligne de conduite est : « De quoi a-t-on besoin pour que cela se passe bien ? ». Cela s'assimile à des règles et se crée avec les élèves. Ils auront plus tendance à coopérer s'ils les ont créées avec l'adulte que si cela leur a été imposé. De plus l'idée va être de tendre tous ensemble vers un meilleur respect de ce qui a été décidé ensemble. Plusieurs moyens permettent de revenir sur ces lignes de conduite pour aider les élèves à les respecter de plus en plus, de mieux en mieux sans jamais espérer qu'il n'y ait aucun écart, ce ne serait pas la réalité ni la vraie vie.

Voici quelques façons de revenir sur les lignes de conduite. L'idée sera de varier ces façons d'y revenir pour que les élèves les intègrent et tendent à les respecter à chaque fois un peu mieux, par exemple pour la **ligne de conduite de l'écoute** :

De 1 à 10 évalue à quel point tu as respecté la ligne de conduite de l'écoute (dans ta tête). Sans avoir à le partager.

Choisis une chose que tu vas faire pour respecter un peu mieux la ligne de conduite de l'écoute.

Dis une chose que tu as faite pour respecter la ligne de conduite de l'écoute.

Choisis une des actions, que l'on a décidé être un geste d'écoute, que tu vas faire pour le prochain cours.

Évalue, de 1 à 10 à quel point le groupe classe est dans l'écoute ?

Qu'est-ce que l'on pourrait faire en tant que classe pour que l'écoute soit meilleure ?

Qu'est-ce qui nous empêche d'avoir une très bonne écoute ? Qu'est-ce qui nous aiderait à surmonter ce qui nous empêche ?

Faire des « lignes de conduite » avec les élèves permet de développer chez eux l'esprit critique, la responsabilité, la coopération, la motivation, la réflexivité, la conscience de soi, l'autonomie et l'estime de soi.

Les responsabilités : Donner des responsabilités aux élèves, un rôle clair et défini, leur permet de développer un meilleur sentiment d'appartenance. La contribution par l'action est un gage d'une meilleure santé mentale selon Adler. Contribuer au fonctionnement du groupe permet aux élèves de renforcer leur appartenance à la classe, au groupe, à l'école et donc à avoir envie que ce groupe fonctionne le mieux possible. Ce levier de motivation est trop souvent oublié et les enseignants souvent demandent des contributions fictives aux élèves. Par fictives, on entend des contributions qui ne sont pas réellement utiles. Les responsabilités peuvent être par exemple : une sortie se prépare, un travail de groupe, l'enseignant n'a pas besoin de tout prendre en charge. Lors du cours il liste alors toutes les responsabilités avec les élèves et ensuite demande « qui fait quoi ? ». Cela développe chez les élèves l'organisation, la coopération, le sens de l'autre, le sentiment de capacité, la régularité, la responsabilité, etc.

Concrètement : entrer dans la définition de la tâche avec les élèves et revenir dessus régulièrement en posant ces questions :

Comment se passent vos responsabilités ?

Qui a une difficulté ?

Avez-vous des questions à propos de vos responsabilités ?

Qui ne sait pas exactement quoi faire ? (les élèves souvent s'aperçoivent des difficultés en faisant et ne peuvent pas poser les questions avant de savoir ce qui va leur poser problème)

Nommer chaque responsabilité et demander à l'élève comment ça se passe pour lui.

Faire des « responsabilités » avec les élèves permet de développer chez eux l'autonomie, l'engagement, l'investissement, la prise en charge, le sentiment de capacité et d'utilité, la coopération etc.

Aujourd'hui dans l'Académie d'Amiens non seulement la Discipline positive est une référence pour les établissements, c'est aussi un projet de co-éducation qui se met en place avec les Conseils Régional et Départemental qui souhaitent proposer des **ateliers de parents** au sein des établissements. Dans ce cadre de l'accompagnement à la parentalité, encourager les changements d'attitude des parents envers leurs enfants favorisera à son tour le développement des compétences psycho-sociales des enfants et des jeunes.

COORDINATION POUR L'ÉDUCATION À LA NON-VIOLENCE ET À LA PAIX

La Commission Education de la Coordination¹¹

Depuis 2009, la Coordination organise, entre le 21 septembre, Journée internationale de la paix, et le 2 octobre, Journée internationale de la non-violence, la "Quinzaine de la non-violence et de la paix".

Cette Quinzaine vise à promouvoir les Journées internationales de la non-violence et de la paix, et les événements organisés à cette occasion, notamment auprès des écoles. Ainsi, la

Coordination édite à l'occasion de la Quinzaine un livret pédagogique à destination des personnels de l'enseignement, éducateurs,

Ce livret détaille les activités qui peuvent être menées en classe, à différents niveaux, sur ce thème général de l'éducation à la paix, qui se conjugue de façon différente chaque année, et peut être consulté, pour les années précédentes sur le site : education-nvp.org (Par exemple: en 2013 "*Choisis la Non-violence...avec le Théâtre-forum*"; en 2016 « *Je suis valable, je suis aimable, je suis capable – Développons les trois piliers de l'estime de soi* »).

Chaque année, de nombreuses classes, des groupes, nous font connaître les activités qu'ils ont menées pendant la Quinzaine et que nous relatons dans notre Lettre.

Cette année 2017, 4ème étape de notre « **Déclaration de paix 2014-2018** » aura pour thème les émotions. Nos journées d'été et notre forum de Novembre, destinés à la formation des enseignants, éducateurs, ... s'intituleront « **Les émotions au coeur de la régulation non-violente des conflits: Enjeux-Démarches-Outils** ». Le livret pédagogique de notre Quinzaine de la paix et de la non-violence invitera à déployer le thème.

¹¹ <http://education-nvp.org>

**L'ÉLÈVE EST UNE PERSONNE QUI PEUT ET
DOIT ÊTRE ENTENDUE**

LA « P'TITE BOITE » POUR UNE ÉCOUTE DES ENFANTS « S'ASSEoir ÇA FAIT DÉJÀ DU BIEN »

Hélène JEANDEL

Je suis infirmière scolaire. J'ai exercé mon métier dans une petite ville d'Alsace sur un secteur géographique comprenant un collège de sept cents élèves, trois écoles primaires (environ trois cents cinquante élèves chacune) et huit écoles maternelles et cela pendant vingt-sept ans.

J'ai toujours été passionnée par tout ce qui touche à la relation humaine. J'ai réalisé des milliers d'entretiens avec des jeunes en souffrance, des parents désemparés, des enseignants démunis...

Que certains ados du collège soient en souffrance, cela je le savais. J'avais été confrontée aux idées noires, aux troubles alimentaires, aux addictions, crises d'angoisse et scarification.

Mais dans les années 2000 quelle a été ma surprise, de voir que les enfants de l'école primaire avaient eux aussi leur lot de souffrances et de problèmes..... Ils venaient nous parler de maltraitance mais aussi de leurs difficultés scolaires, de leurs soucis relationnels avec des copains, de leur famille. Ils venaient aussi nous parler de leur santé. Parfois nous cherchions ensemble des solutions à leurs problèmes en nous faisant aider par leurs parents, le directeur ou leurs enseignants. L'enfant revenait pour nous dire: « ça a marché ! », « Je vais mieux ! » ou pour continuer à réfléchir à d'autres solutions. Nous nous sommes aperçues que les élèves avaient énormément de ressources en eux et nous avons été étonnées par leur maturité, par leur détermination, par leur sérieux lors des entretiens.

J'ai donc été confrontée au mal-être des élèves même très jeunes avec le constat qu'aucune structure n'existe dans les écoles primaires pour permettre aux enfants de parler de leurs problèmes, contrairement au collège où il existe des lieux et de nombreux interlocuteurs (conseiller principal d'éducation, enseignant, assistante sociale, infirmière...).

Il m'a paru indispensable, suivant en cela la proposition faite par Gabriel Cohn Bendit en 2013, de proposer l'instauration dans les écoles d' « un moment, un sas psychique et anxiolytique , qui serait très efficace pour apaiser, déminer les peurs, installer la sécurité affective... »

J'ai décidé de mettre en place une cellule d'écoute dans une des écoles primaires où je travaillais. L'objet de cet article est de présenter cette cellule que j'ai appelée la « p'tite

boite » et que j'ai animée pendant cinq ans.....

Une boîte aux lettres a été mise à disposition des enfants pour qu'ils puissent y déposer un petit billet avec leur nom afin d'obtenir un rendez-vous. Une salle de l'école a été réservée pour les entretiens.

Voici des exemples de billets (j'ai gardé l'orthographe d'origine):

- J'ai un gros problème.
- J'ai envie de te rencontrer.
- Bonjour, je me sens un peu triste .
- Très chère Elen, j'ai un petit problème.....
- Cher infirmière, je voudrais vous voir.
- Bonjour, mon problème c'est la récréation.
- J'ai une personne qui m'embête, qui me tape. J'en ai vraiment assez, je voudrais que vous m'aidiez.

Les enfants se sont tout de suite approprié l'outil « p'tite boîte » et ils ont montré qu'ils avaient un réel besoin de parler. Je recevais une dizaine d'enfants par matinée, certains revenant plusieurs semaines de suite. Trois thèmes principaux revenaient dans les entretiens : la famille, la santé et l'école. J'ai choisi pour chacun d'entre eux quelques phrases d'enfants ainsi qu'une histoire.

Le thème de la famille :

- Tout le monde peut se disputer, papa et maman se disputent aussi. Il faut quand même se marier...
- J'ai peur pour mon frère, il dit des fois qu'il va sauter par la fenêtre...
- Mon père est à l'hôpital, je m'inquiète...
- Mes parents ne sont pas assez avec moi, j'aimerais passer plus de temps avec eux...
- J'aurai bientôt une petite sœur demain ou après-demain, mon père est parti ce matin en Bosnie.
- Mon père me frappe souvent avec la ceinture ou une sandalette sur les fesses. C'est tout le temps dans la tête d'avoir peur.
- Je voudrais vivre avec des parents qui tapent pas. Je crois que je devrai quitter la maison. Je suis déjà triste.
- Papa et maman, on dirait qu'ils ne m'aiment pas.

Le divorce des parents est un sujet souvent abordé à la « p'tite boîte ».

Jérôme, 8 ans, s'installe et commence à dessiner son chien. Il en parle pendant cinq minutes puis dit sans transition, en regardant toujours sa feuille :

- Tu sais mon papa il aime plus ma maman.

Nous continuons de parler, Jérôme colorie le chien qui n'est plus le sujet de notre discussion.

- Qui te l'a dit ?

- Ma maman, ils vont divorcer. Je vais changer de maison.....

Il me dit qu'il voudrait que ses parents soient toujours ensemble et ne divorcent pas. Nous discutons autour des choses qui dépendent de nous ou pas. Il me raconte des bons souvenirs en famille et termine par cette phrase :

- Quand les parents se séparent, c'est dur pour les enfants.

Je lui renvoie que c'est un moment très difficile pour lui, que tout son quotidien est bouleversé. Je remarque que mes paroles de reconnaissance de sa situation l'apaisent et lui font du bien. Il paraît moins crispé, plus détendu qu'au début de l'entretien. Sur une feuille, je dessine deux colonnes avec pour titre « - » et « + ». Jérôme dessine ce qu'il regrettera dans le futur, sa chambre, l'arbre de son jardin... et les choses positives pour l'avenir, un copain près duquel il va habiter, un ballon de foot car sa maman lui a promis de l'inscrire dans un club pour qu'il soit moins triste.

En terminant l'entretien je lui dis :

- Si tu es d'accord, tu essaies de parler à ta maman, si tu n'y arrives pas ce n'est pas grave, on se revoit la semaine prochaine. Si tu as d'autres peurs, on pourra en parler aussi, tu n'es plus seul avec ça. Je te remercie de ta confiance, d'être venu me parler. »

Je le revois le jeudi suivant en entretien, il est beaucoup plus souriant. Il me dit qu'il a pu parler à ses deux parents. Son père lui a promis qu'ils se téléphoneront et s'écriront très souvent. Il me décrit son nouvel appartement. Il me dit qu'il pense moins au divorce en classe et qu'il arrive à mieux travailler. Il sait qu'il peut revenir me voir.

Le thème de la santé :

- J'ai l'impression que je vois pas bien...

- Je suis trop grosse...

- Qu'est ce que c'est les règles ?

- Je voudrais parler à la classe de mon handicap.

- J'arrive jamais à m'endormir.

- Je fais pipi au lit, je veux pas aller en classe verte.....

Christophe, 10 ans, va avoir un appareil dentaire, il vient m'en parler :

- J'ai peur que mes copains se moquent de moi, j'ai peur aussi d'avoir mal.

- Pour ta peur de la douleur, tu pourrais en parler à ton orthodontiste car il existe des médicaments pour te soulager au cas où. Pour les copains, on pourrait réfléchir ensemble à la réponse que tu pourrais donner à celui qui viendrait te faire une réflexion. Je te propose de jouer la scène. Si tu es d'accord, je jouerai le rôle du copain.

Nous nous levons et tout en riant, je commence à le montrer du doigt en lui disant :

- Ouh, il a un appareil dentaire !!!

Christophe trouve ses réponses :

-Quoi ? dit-il avec une voix très forte, tu n'as jamais vu un appareil dentaire de ta vie pour rire comme ça ?

ou bien :

- Ben oui, je suis Robocop !

ou encore :

- Eh oui ! Ça fait bizarre pour moi aussi !

En quittant la pièce Christophe était manifestement rassuré. Il est revenu quelque temps après pour me dire que ça allait, que personne ne lui avait fait de réflexions et qu'il avait pris un médicament antalgique pour ses dents les premiers jours.

Le thème de l'école et des copains :

- J'ai le cœur brisé parce que je me suis disputée avec ma copine.

- Quand j'ai des soucis, je ne peux en parler qu'avec moi même...

- Je suis comme les autres mais un peu plus méchante.

- Je passe toute la récré aux toilettes tellement j'ai peur.

- J'ai peur de lui, j'ai peur d'être avec lui jusqu'au lycée. (un élève de CE2).

- J'ai très peur de la maitresse.

- Je n'arrive pas avec les mots, ils arrivent tout mélangés. Je ne sais pas lire...

- J'écris toutes les insultes que l'on me dit et vous me direz si c'est normal qu'on me traite comme ça...

« Pourquoi on est obligé d'aller à l'école? » me demande François, 7 ans.

Nous réfléchissons ensemble et nous faisons une liste : « ce qui est bien » et « ce qui n'est pas bien » dans le fait d'aller à l'école. Nous comparons la situation de deux enfants: un scolarisé et l'autre non. Nous parlons aussi de ce qui changerait dans la vie de François s'il n'allait plus à l'école.

Derrière la question de départ se cachait, en fait, un problème relationnel avec des camarades dont nous avons pu parler.

Lors des entretiens les enfants montraient une très grande capacité d'analyse et une grande compréhension de ce qui leur arrivait. J'étais loin d'imaginer tout ce que les enfants peuvent amener lors d'une rencontre: réflexion, pertinence, sensibilité, émotion (même ceux décrits comme perturbateurs). Je mettais à leur disposition des outils (dessin, marionnettes, théâtre) pour les guider et ils trouvaient en général eux-mêmes les solutions à leurs problèmes.

.....

Après avoir expérimenté une piste discutée en entretien, ils revenaient très souvent me dire tout sourire : « ça a marché ! ». Ou encore « L'orage est passé ! », « Je vais mieux sur le chemin du deuil ! », « Mes parents m'ont écouté ! ». Ils étaient passés à travers leur difficulté et avaient retrouvé du bien être en étant acteurs de leur vie.

Certains enfants n'avaient pas de demande particulière en venant à la « p'tite boîte ». Un jour une petite fille de CE2 m'a dit qu'elle aimait chanter. Elle chantait très bien, avec beaucoup de fierté et de plaisir. Je l'ai accompagnée à la guitare. C'était un moment calme, valorisant pour cette élève en échec scolaire et qui avait également de gros problèmes de comportement à l'école.

Les enfants venaient parfois poser des questions existentielles :

- C'est quoi l'amitié ? C'est quoi l'amour ? Dieu ? Et la mort ?
- Pourquoi on est amoureux, comment on le sait ?
- Pourquoi a-t-il tué ses enfants ?
- Pourquoi y-a-t-il des enfants qui ont faim ?

Et je me rappelle également cette petite fille de 10 ans qui disait:

- A quoi ça sert d'aimer si l'autre ne nous aime pas ?

Lorsque j'ai interrogé les enfants au sujet de la «petite boîte», ils m'ont confirmé l'importance d'une permanence d'écoute à l'école en disant :

- On peut parler des soucis qu'on a, des problèmes. Si on n'a pas envie d'en parler à la famille, ça nous soulage.
- On pense plus tout le temps à ça et on travaille mieux.
- Je me sens plus tranquille.
- On relâche la pression.
- Je n'ai plus peur, je suis en sécurisation avec vous.
- J'en avais assez d'être triste dans ma tête.

Dès le départ, l'équipe éducative a encouragé les élèves à venir à la « p'tite boîte ». Si un enseignant remarquait qu'un enfant n'allait pas bien, il lui rappelait son existence mais c'est toujours (sauf en cas d'urgence) l'élève qui décidait en dernier lieu de venir ou pas.

Lors d'un conseil des maitres, des enseignants m'ont dit : « c'est un soulagement pour nous de savoir qu'un enfant que l'on sait en souffrance vient te voir ». Ils me disaient aussi que les élèves qui revenaient de la « p'tite boîte » étaient plus détendus. Personnellement je le constatais souvent dans leur sourire quand ils me disaient au revoir à la fin d'un entretien.

Il m'arrivait de solliciter une rencontre avec les parents avec l'accord des enfants. Les parents acceptaient volontiers de me parler ou de me rencontrer.....

La mise en place d'une « **p'tite boîte** » suppose que soient réunies un certain nombre de conditions.

Tout d'abord l'accord de toute l'équipe éducative de l'école est indispensable. La « p'tite boîte » est un travail d'équipe au service des enfants et suppose une bonne communication entre les différents acteurs.

Ensuite l'intervenant devra s'entourer d'un réseau de personnes (médecins, assistantes sociales, psychologues ...), la « p'tite boîte » se voulant un lieu d'écoute et de mise en lien mais en aucun cas un lieu de thérapie.

L'intervenant devra de plus ne pas rester seul face à certaines situations difficiles amenées par l'enfant (maltraitance, idées suicidaires...) et n'hésitera pas à se faire superviser pour du débriefing.

Le but de ces entretiens étant de faciliter la libération de la parole, leur réussite nécessite l'établissement d'une relation de confiance avec l'enfant. Celui-ci doit être assuré de la confidentialité des sujets abordés (le travail scolaire, l'école, la famille, les copains, la santé). La confidentialité peut toutefois être levée dans le cas où l'intervenant estime que l'enfant est en danger.

L'originalité de cette action réside dans le fait que les enfants sont considérés comme acteurs de leur santé. Ils ne sont pas adressés par l'enseignant ou un autre adulte mais la demande vient d'eux-mêmes. L'enfant ne doit jamais être forcé à venir à la « p'tite boîte ».

Une évaluation qualitative et quantitative respectant la confidentialité des entretiens doit être réalisée régulièrement et toute l'équipe éducative doit être informée des résultats. Cette évaluation a pour but de mesurer l'impact de l'action « p'tite boîte » et de réajuster si nécessaire les modalités d'intervention.

L'écoute des enfants demande de la bienveillance, de ne pas être dans le jugement, d'accueillir la parole et de respecter son rythme. La reformulation est importante pour s'assurer d'une bonne compréhension de la problématique de l'enfant.....

Ils ont juste besoin qu'on les accompagne dans leur cheminement. La célèbre maxime de la pédagogue Maria Montessori « Aide-moi à faire seul », pourrait être la devise de la « p'tite boîte ».

Par la suite, je me suis penchée sur une étude de l'Unicef réalisée en 2014 auprès de 11 232 jeunes de 6 à 18 ans.

Le rapport de l'UNICEF nous apprend qu'à écouter attentivement les jeunes, le simple besoin de protection et de reconnaissance pourrait bien prendre la tête du classement et il préconise de **créer des lieux ou des temps d'écoute** pour être attentifs à ce que les enfants et les adolescents ont à dire.

Pour finir voici la réponse qu'une petite fille m'avait donnée quand je lui demandais ce que lui apportait la p'tite boîte : « S'asseoir, ça fait déjà du bien »

Alors, à quand une « p'tite boîte » dans chaque école primaire ?

<https://youtu.be/L38Ko9m-lrg>

Bibliographie :

- Cohn-Bendit, G. (2013). Pour une autre école, Paris, Autrement.
- Meirieu, P. (2009). Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde.
- UNICEF France, 2014 – Consultation nationale des 6/18 ans –
- Écoutons ce que les enfants ont à nous dire – Adolescents en France : le grand malaise. Disponible sur : www.unicef.fr/consultation.

APPRENDRE, UNE HISTOIRE DE CONFIANCE

Mélanie Cotting¹²



Mettre le cap sur la confiance pour mieux apprendre : c'est la destination choisie par deux pédagogues du canton de Fribourg, en Suisse, pour accompagner jeunes et moins jeunes apprenants vers l'atteinte de leurs objectifs.

Une longue expérience auprès de plusieurs centaines d'enfants a en effet amené les deux fribourgeois à constater qu'apprendre est avant tout une affaire de confiance : le fait de croire en soi permet aux apprenants de dépasser leurs peurs, leurs difficultés et leurs limitations au sujet de leurs capacités d'apprendre. Et si le sentiment de compétence avait plus d'impact sur les résultats que les capacités réelles ?

Forts de cette certitude, Mélanie Cotting et Quentin Bays ont développé une approche pédagogique ludique destinée principalement aux enfants de 8 à 12 ans. Ils ont également modélisé les six postures pédagogiques indispensables à la construction de la confiance des enfants en leurs capacités d'apprendre et forment les professionnels de l'enseignement et de l'éducation intéressés par le concept.

L'approche pédagogique créée par les deux enseignants a pris la forme d'un jeu d'aventure : une chasse au trésor maritime durant laquelle les apprenants déterminent le but qu'ils souhaitent atteindre, identifient les blocages qui les empêchent d'avancer, partent à la recherche de solutions nouvelles, prennent conscience de leurs ressources et

¹² PAHO-Formation, www.paho.ch www.capsurlaconfiance.ch.

par conséquent renforcent leur sentiment de confiance.

Le jeu est un support utilisé comme capteur d'attention, comme vecteur de lien social et comme espace de discussion sécurisé ; il permet la transformation. Au-delà de l'outil en soi, il s'agit d'un travail en profondeur, d'une expérience passionnante durant laquelle les participants sont amenés avec beaucoup de bienveillance à changer de regard sur leur potentiel d'apprentissage.

La démarche se déroule sous forme d'ateliers de maximum 8 enfants, guidés par deux animateurs experts. Une brève explication du fonctionnement du jeu ouvre l'atelier. Le jeu est constitué de cartes que les participants vont tirer à tour de rôle. Le but collectif est de construire un phare tout en défiant une vague souvent bien rebelle ! Le groupe devra également récolter une quantité prédéfinie de points d'expérience qui seront distribués en fonction des progrès de chacun, des efforts consentis, des défis relevés, des attitudes constructives, ceci pour avoir accès au coffre au trésor...

La distribution intensive de points d'expériences oblige l'adulte à se mettre dans une posture bienveillante et confiante, à focaliser son esprit sur les qualités des enfants, sur leurs ressources et sur leurs capacités plus que sur leurs manques. L'idée est de rendre visibles et de valoriser les avancées des participants à chaque étape du jeu, leur transmettant ainsi courage et confiance.

Les apprenants se voient également remettre la responsabilité de leur progression en recevant un petit bateau symbolique : « Vous êtes les capitaines de votre propre bateau » annoncent les pédagogues avant de lancer la 1^{re} étape du jeu qui consiste à apprendre à se connaître et à choisir une destination. Une fois le climat de confiance mis en place, les enfants sont invités à choisir un but personnel précis et motivant. Le cerveau agissant toujours en fonction de buts émotionnels, l'idée est de trouver un but qui éveille leur désir d'apprendre.

Souvent, les enfants commencent par choisir des buts conformes aux attentes de leurs parents ou de leurs enseignants. Chemin faisant, ils sont amenés à ajuster leur but en fonction de leurs intérêts réels : un mécanisme subtil qui demande à l'adulte de s'installer dans une posture pédagogique d'écoute très fine.

L'histoire de Jonathan, 8 ans, démontre bien ce mécanisme: malgré ses importantes difficultés de déchiffrement, Jonathan avait choisi comme but d'améliorer sa lecture. Au fil de l'atelier, il s'est avéré que ce but n'avait pas vraiment de sens pour lui, hormis celui d'obtenir de meilleures notes.

En le questionnant sur ses intérêts hors du cadre scolaire, Jonathan a expliqué qu'il adorait par-dessus tout aller aider son grand-papa à la ferme. Lorsqu'il a été demandé à Jonathan si son grand-papa avait besoin de savoir lire pour faire son travail, il a répondu « oui ». Jonathan a raconté que son grand-papa recevait du courrier et que ce dernier avait d'ailleurs de la peine à lire à cause de ses problèmes de vue... A la question « d'après toi, qui pourrait aider ton grand-papa à lire son courrier ? », imaginez le sourire de Jonathan lorsqu'il a pu répondre « moi ! ». Le but émotionnel positif était trouvé ; la porte de l'apprentissage était ouverte...

Une fois leur but défini, les apprenants expérimentent une technique de visualisation pour se mettre dans un état de confiance propice aux apprentissages. Ils apprennent à

« brancher leur cerveau » sur l'orbite de la réussite, à imaginer à l'avance qu'ils vont y arriver. Le point de départ, c'est de commencer à y croire !

L'aventure se poursuit avec une 2^e étape : l'identification des blocages. Chaque apprenant, en pensant à son but, est invité à définir ce qui l'empêche d'avancer facilement, ce qui le freine, ce qui le dérange. Très souvent, les enfants disent qu'ils ont peur de faire faux, qu'ils se sentent stressés, qu'ils s'inquiètent pour leurs résultats, qu'ils se sentent nuls dans une matière ou pensent qu'ils ne vont pas y arriver. Ces émotions et ces pensées entravent leur progression, il faut donc s'en occuper.

Les participants évaluent alors l'intensité de leur blocage et apprennent à calmer les émotions en jeu avec une technique originale venue des États-Unis : l'EFT (Emotional Freedom Techniques). Celle-ci permet, par de légers tapotements sur des points précis se trouvant principalement sur le visage, de calmer le système émotionnel dirigé par le cerveau limbique. De cette façon, le néocortex, « le cerveau qui réfléchit », peut reprendre ses droits. Mais bien au-delà de la technique, cela implique que l'adulte va devoir prendre en compte les fausses croyances de chacun, tout en ayant pour but de les inverser. Il va devoir être certain que l'enfant peut y arriver, se mettre lui-même dans une posture de confiance totale.

Gabriella, 10 ans, a pu en faire l'expérience lors de sa participation à l'atelier « Cap sur la Confiance ». Elle souhaitait être plus à l'aise pour calculer mais pensait être trop nulle pour y arriver, ce qui la rendait triste, énervée et découragée. Tant que le blocage était actif, son traitement des données était laborieux. Les soustractions du type « 3'804 – 1'842 » étaient une véritable montagne à gravir pour elle. Le travail prioritaire fut donc de l'aider à libérer ses émotions négatives et à changer son idée qu'elle était trop nulle pour y arriver. Une fois cette étape franchie, Gabriella a doublé sa vitesse de calcul. « Je sais pas ce qui m'arrive, j'ai comme un déclic ! C'est splendide ! » s'enthousiasmait-elle en faisant des calculs qui lui semblaient impossibles à résoudre quelque temps auparavant...

Quand l'état émotionnel est calmé, l'accès aux capacités cognitives se rétablit. La 3^e étape du jeu peut alors commencer. Les participants découvrent comment utiliser leur monde mental pour apprendre de manière plaisante. Des défis leur sont proposés sous forme de situations d'apprentissage courtes et significatives. Les enfants sont amenés à faire vivre les contenus dans leur tête, à « filmer » les informations, à les transformer en images et en paroles intérieures, à utiliser leurs propres associations, à rendre les contenus drôles et personnels.

Trop souvent, on présuppose que les enfants vont faire ce travail de gestion mentale tout seuls. C'est le cas pour les bons élèves, qui, de manière intuitive, ont compris que pour « télécharger » un apprentissage, il fallait passer par le langage intérieur. La plupart des enfants n'ont cependant pas conscience qu'ils doivent utiliser leur faculté à fabriquer des images mentales et leur discours interne pour apprendre. C'est à l'adulte de les guider, de les amener à faire ce travail cognitif exigeant, en pratiquant un dialogue pédagogique précis et rassurant. En se mettant en position basse, l'adulte éveille petit à petit chez les enfants leurs capacités de compréhension.

Dans la 4^e étape du jeu, l'intelligence collective du groupe est mise à profit. Par des tours de table très structurés, les apprenants apportent soutien aux autres membres du groupe en proposant des idées de solutions destinées à atteindre les buts de chacun. « Si vous

échangez un bien matériel, vous le divisez ; si vous échangez un bien immatériel (de la connaissance, des idées, de l'information), vous le multipliez » dit la loi de Soudoplatoff. En d'autres termes, si vous et votre voisin échangez chacun une pomme, au final, vous aurez chacun une pomme. Si vous échangez une idée, au final vous aurez chacun deux idées...

Une fois toutes ces étapes franchies, l'heure de comptabiliser les points d'expérience est arrivée. Le moment solennel de l'ouverture du coffre au trésor a alors lieu... « Je me sens rassuré, plus à l'aise, plus sûr de moi », rapportent certains. « J'ai compris que ce qui a de la valeur est à l'intérieur de moi, que je brille plus que le trésor, que si je crois en moi, alors tout devient possible » disent les plus philosophes. La confiance en soi n'enlève pas les difficultés mais elle permet de les surmonter...

L'atelier se clôture avec un retour sur l'expérience vécue, la remise des carnets de bord que les enfants peuvent emmener avec eux et sur la suite envisagée. Les ateliers « Cap sur la Confiance » se déroulent en effet sur 3 niveaux auxquels chacun peut choisir de participer ou non, en fonction des besoins.

Les professionnels de l'éducation et de l'enseignement, ont quant à eux la possibilité de se former à l'approche pédagogique « Cap sur la Confiance » en expérimentant la démarche sur eux-mêmes puis en apprenant à utiliser les principes et les postures pédagogiques qui favorisent l'état de confiance. Ils retournent ainsi sur leur lieu de travail avec non seulement des outils nouveaux mais surtout un regard innovant pour accompagner jeunes et moins jeunes apprenants sur l'exigeant chemin de l'apprentissage.

L'INNOVATION DANS LES STRUCTURES DE RETOUR À L'ÉCOLE : PARADOXE ET NÉCESSITÉ

Christian Enault¹³ et Eric de Saint-Denis¹⁴

Les Structures de retour à l'école s'adressent à des élèves en rupture scolaire complète et proposent un retour en formation initiale sous une forme qui tient compte de leur situation, **les considère comme des personnes autant que des élèves** et leur donne la possibilité de renouer avec la réussite scolaire et en particulier la réussite au baccalauréat. Le public accueilli dans ces structures est hors l'école, a souvent connu une rupture scolaire de plus d'un an, voire plusieurs années, et cumule les signes de fragilité. « Décrocheurs » ou « décrochés », le vocabulaire est fluctuant. Les difficultés de scolarité, plus que les difficultés scolaires à proprement parler, se conjuguent avec les difficultés économiques, sociales ou de santé, physiques comme psychologiques. C'est un public auquel on propose souvent, en dehors du travail effectué par la MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire), des solutions de type social et professionnel.

L'originalité de ces structures de type Microlycée est de proposer un retour dans l'école mais avec une forme scolaire nouvelle, voire même « innovante », et surtout diplômante.

Depuis le début des années 2000, le Microlycée de Sénart, le CLEPT, collège lycée élitaire pour tous, à Grenoble ou le PIL, pôle innovant lycéen à Paris ou, en voie professionnelle, le Lycée de la nouvelle chance, LNC à Villeurbanne, tracent la voie d'un retour possible à l'école pour les « laissés-pour-compte » du système scolaire. Il existe aujourd'hui 44 structures de ce type, même si toutes n'obéissent pas au même schéma. Plus de 2000 élèves y sont scolarisés. Cinq nouvelles structures ouvriront à la rentrée 2017 montrant ainsi la dynamique de ce type de réponse au décrochage scolaire. Cette réponse est confortée par la mise en place récente du droit au retour, liée au droit au maintien en terminale dans son établissement d'origine et à la nouvelle conservation des notes du

13 Christian Enault, enseignant et formateur, est en charge de l'animation du projet et de la coordination pédagogique du « Microlycée 51 » depuis sa création à Reims (2013). Il anime, à l'échelle académique et à l'échelle nationale, des actions de formation dans les domaines de la prévention du décrochage scolaire, du retour et du maintien en scolarité et des nouvelles formes de scolarisation en lycée.

14 Eric de Saint-Denis, enseignant et co-fondateur des premiers Microlycées (2000), est aujourd'hui chargé de mission au Département recherche développement innovation expérimentation (DRDIE) à la DGESCO. Il a publié de nombreux articles sur l'innovation et sur les structures de retour à l'école. Auteur avec Nathalie Broux de *Les Microlycées. Accueillir les décrocheurs, changer l'école*, ESF, 2013.

baccalauréat général et technologique, sur le modèle du baccalauréat professionnel.

Revenir à l'école et s'inscrire dans un Microlycée ou un Lycée de la nouvelle chance demande aux jeunes concernés de croire à nouveau que le monde de demain leur offre un avenir, que les adultes peuvent les aider à l'envisager et que l'école est une voie que l'on peut emprunter à nouveau pour s'y (re)construire. Pour créer les conditions de ce nouveau départ, quelle offre scolaire doit être faite ? Les élèves qui se rescolarisent sont à la fois demandeurs d'une scolarité ordinaire et d'une prise en compte de leur situation spécifique. Dans ce contexte de tension entre « le même » et « l'autrement », les structures de retour à l'école sont-elles forcément des lieux d'innovation ? Si elles se définissent souvent elles-mêmes comme des structures expérimentales, et sans entrer ici dans le débat entre « innovation » et « expérimentation », qu'en est-il exactement de ce caractère innovant ?

Les élèves, moteurs de l'innovation ?

La question du lien entre le retour à l'école et l'innovation se heurte à un triple paradoxe. Pour les élèves, le lien entre les deux n'est pas une évidence, le processus de requalification nécessaire à leur réussite leur fait demander de « vrais cours » avec de « vrais profs » ; ils sont pris entre la demande de reconnaissance de leur singularité et la demande d'être à nouveau considérés « comme les autres ». Pour les équipes éducatives, la tension est forte entre habitudes et espoir d'innovations, entre adaptation et maintien d'objectifs exigeants ; travailler dans une structure de retour à l'école répond alors à cette sensibilité d'innovateurs qui explique qu'il est possible de décaler les habitudes professionnelles ; la pression de l'examen dans la classe de Terminale rétrécit les temps de l'innovation, sans toutefois les supprimer. Pour l'institution, les structures de type Microlycée sont souvent considérées comme des espaces d'innovation par excellence, ce qui débouche parfois sur des injonctions institutionnelles à innover, exutoire possible aux difficultés rencontrées sur d'autres terrains ou mise en place d'un objet vitrine qui montrerait comment l'innovation est possible là plus qu'ailleurs ; derrière cette pensée courante se glisse la certitude, trop peu interrogée, que ces élèves, puisqu'ils ont décroché, demandent des pratiques innovantes.

Les élèves des structures de retour à l'école ont un parcours souvent marqué par un ou plusieurs traumatismes scolaires importants, pour n'envisager que cet aspect de leur vie. Pour que la réussite scolaire, dans tous les sens du terme, puisse être envisagée, l'existence du traumatisme doit être reconnue et un processus de « réparation » doit être engagé. **Une école qui se présente à celui qui revient vers elle comme responsable au moins pour partie de l'échec du parcours antérieur et présente une forme scolaire « réparatrice », est une école qui innove déjà du fait de la position qu'elle adopte.**

Les élèves accueillis sont souvent conduits à accéder au cours de façon discontinue ou partielle. Il convient donc de repenser l'exigence d'une progression linéaire et d'une exhaustivité des enseignements dispensés, voire d'y renoncer. Il faut penser les moyens d'une cohérence perceptible dans un contexte de discontinuité des temps et des contenus. Ainsi, l'indépendance relative des séquences de cours doit favoriser le retour dans le cours

à « n'importe quel moment », à « n'importe quel endroit ». Le recrutement des élèves s'étale souvent sur une grande partie de l'année, le retour en formation devant être proposé « au bon moment », **dans le temps du parcours individuel et non dans celui de l'école**. Il faut donc aussi permettre l'accès à des contenus, ressources et activités correspondant à des objets d'enseignement traités préalablement dans l'année. La difficulté de ces jeunes à redevenir des élèves, car être volontaire ne suffit pas, les pousse à des taux d'absence qui peuvent être importants. La question d'une « pédagogie de l'absence » se pose alors pour inventer des stratégies pédagogiques de réussite qui ne peuvent être celle du rattrapage ou du comblement des lacunes.

Enfin, ces élèves sont souvent « enfermés » dans des mécanismes de fonctionnement marqués par la « répétition ». La sortie de ces mécanismes relève en partie de la pédagogie et en partie d'un accompagnement psychologique qui se fait par un professionnel, plusieurs structures travaillant avec un psychologue clinicien. Pour ce qui concerne les aspects pédagogiques, l'abandon des schémas de répétition s'inscrit dans un temps long et nécessite que les échecs soient interprétés comme des étapes inévitables qui ont une signification complexe, la solution ne pouvant jamais découler de mesures définitives ou d'injonctions fermes et sans appel.

Accepter de modifier la forme scolaire

Les équipes éducatives sont souvent composées d'enseignants qui sont très impliqués dans leur métier et pour qui la notion d'innovation ne commence pas avec le travail en structure de retour à l'école. Ils opèrent, et sans trop de difficulté, un déplacement des cadres habituels de la forme scolaire souvent parce qu'ils le faisaient déjà auparavant ou bien parce qu'ils s'y sentent autorisés. Ils proposent, par exemple, des séances inter-niveaux ou inter-filières qui peuvent porter soit sur des thèmes interdisciplinaires, proches de ce que des enseignants en collège peuvent faire dans les EPI, soit sur de la méthodologie. Ils mettent en place également des temps communs d'ateliers, portant sur l'écriture, le sport ou la découverte culturelle. Ces ateliers regroupent les élèves, parfois sur la base du volontariat, mais toujours au-delà de la filière, de la série, parfois de la voie, dans laquelle ils sont inscrits. Au-delà du contenu de ces séances, **l'objectif du « vivre ensemble », la construction d'un collectif apprenant qui facilite le retour à l'école, traversent ce type de pratiques**.

Les petits effectifs facilitent ces pratiques mais ces temps ne sont possibles que parce que les horaires disciplinaires sont mutualisés, ce qui au niveau lycée est une pratique peu courante, donc innovante. Une autre organisation du temps est nécessaire pour prendre en compte les contraintes et spécificités des élèves : il faut accepter de réduire le temps dédié aux formes les plus classiques d'enseignement et réorganiser le temps disciplinaire dans le temps scolaire, ce qui conduit à faire bouger la pratique dans la classe et à modifier l'approche de la conception des cours.

L'organisation de l'espace participe également à la redéfinition de la forme scolaire ordinaire. Le plus emblématique de cette redéfinition est la salle commune, animée par un adulte, enseignant ou non, où les casiers des professeurs et ceux des élèves se côtoient, où les élèves arrivent le matin et y prennent parfois une collation, repas matinal

indispensable pour certains qui n'ont pu le prendre chez eux. Les retardataires trouvent dans cette salle un sas avant d'aller en cours, ceux pour qui le cours devient insupportable y soufflent avant de se confronter à nouveau à une forme scolaire qu'ils avaient quittée depuis parfois plusieurs années : la reprise de scolarité est un processus plus ou moins fluide selon les jeunes. La salle commune constitue un « tiers-lieu » où un enseignant peut remettre un travail de façon très personnalisée, où un parent peut venir attendre un rendez-vous, où l'on passe juste avant et juste après les cours, sas entre l'extérieur et l'intérieur. Ce type d'espace permet au dehors de côtoyer le dedans et facilite la requalification des jeunes pour qu'ils redeviennent des élèves.

Une nouvelle posture professionnelle

La salle commune institue physiquement le lien étroit qui doit exister entre les aspects pédagogiques et éducatifs d'une forme scolaire redéfinie, comme entre les responsabilités pédagogiques et éducatives des enseignants qui sont à la fois centrés sur les apprentissages, disponibles aux élèves et ouverts à ce que l'on appelle ailleurs la « vie scolaire », mais qui n'existe pas dans ces structures en tant que domaine professionnel identifié avec des personnels dédiés. Les enseignants qui travaillent au rattrapage, donc en remédiation, comme ceux qui travaillent à ce que l'on appelle aussi « l'encrochage », en prévention, adoptent une posture professionnelle qui mêle les différents aspects du métier d'enseignant-éducateur. **Il s'agit bien de construire les fondements d'une nouvelle professionnalité.**

Dans ce cadre, l'enseignant est tuteur, référent de plusieurs élèves afin d'accompagner au mieux chaque jeune dans son processus de retour à l'école. Centré sur la question des apprentissages, il a aussi une approche de la personne, de l'élève considéré dans sa globalité. Le référent n'hésite pas à faire appel à des professionnels de l'éducation nationale ou à des partenaires extérieurs pour envisager une situation sociale délicate, diriger vers un médecin ou un psychologue, faire face à une situation d'urgence. Le référent est aussi celui qui entretient un lien privilégié avec la famille, lorsque celui-ci est possible. Cette fonction décale la posture habituelle des enseignants, elle demande une formation et un travail en équipe, de manière collective, pour développer une véritable professionnalité de l'accompagnement.

L'équilibre permanent recherché entre confiance et exigence conduit à proposer, plutôt qu'aux élèves de s'adapter à l'école ou à l'école de s'adapter aux élèves, aux élèves et à l'école de « s'adopter » mutuellement, par un jeu d'aménagements successifs auxquels les deux parties adhèrent plutôt qu'elles ne se soumettent, les solutions résultantes étant toujours différentes de celles qui ont pu être imaginées initialement. L'exercice est toujours incertain, difficile, l'équilibre toujours fragile. La confiance mutuelle en est une condition. L'exigence maintenue de l'objectif de l'examen en est une autre. Dans les structures dédiées au rattrapage, l'innovation concerne les solutions trouvées, qui sont diverses mais animées du même souci, entre pratique du « contrat » et pratique du « constat partagé ».

Le travail des adultes obéit à une conception décloisonnée mais aussi collective de leur travail, ce qui en soi, est une forme d'innovation dans un système où, malgré le

nouveau référentiel de juillet 2013, le métier d'enseignant reste très individuel. La liberté pédagogique et la liberté d'innovation qui va avec, n'y est pas vécue comme un objet personnel mais comme un objet de travail collectif qui concerne l'équipe éducative dans son ensemble, comme c'est le cas dans d'autre pays, au Canada par exemple. Il s'agit de quitter une posture professionnelle presque individualiste pour travailler en équipe, et au-delà pour « faire équipe ». L'inscription dans les emplois du temps et dans les services des enseignants d'un temps hebdomadaire de concertation facilite cette vision du métier.

Ce temps permet également une réflexivité sur les pratiques pédagogiques et éducatives, avec un accompagnement par un tiers extérieur, qui permet un retour sur les pratiques à partir d'un support oral, écrit ou vidéo. Ces pratiques réflexives sont indispensables pour accompagner la nouvelle professionnalité des enseignants concernés. Elles ne sont pas nouvelles, existent avec des groupes d'APP (analyse de pratiques professionnelles) mais elles sont peu usitées, par manque de temps institué offert aux enseignants pour les mettre en œuvre. L'institutionnalisation peut être, paradoxalement, une garantie de l'innovation.

Des pratiques pédagogiques innovantes ?

Les élèves vivent le retour à l'école dans l'ambiguïté. Certains souhaitent le retour à une forme scolaire traditionnelle et la mise en place récente du droit au retour en formation permet de leur garantir une place en lycée. Mais la grande majorité, ayant connu les aléas d'une vie parfois très compliquée, voire douloureuse, se disent heureux de se retrouver dans une structure adaptée, entre pairs, à égalité d'âge ou de galère. Mais dans la mesure où ils reviennent à l'école, ils vivent aussi cette rescolarisation comme un retour à une sorte de normalité et demandent alors à être reconnus par des mesures définitives ou des injonctions fermes comme de « vrais élèves », tout en demandant en même temps la reconnaissance d'une singularité qui peut être forte. Cette tension est particulièrement importante dans la question de l'évaluation. Ils réclament de « vraies notes » mais vivent comme insupportable d'avoir été souvent mal notés. Certains n'ont jamais eu « la moyenne ». Quelle approche les enseignants doivent-ils alors avoir sur le sujet ?

L'évaluation est un objet de réflexion majeur qui débouche sur des dispositifs diversifiés. Tel Microlycée va supprimer les notes durant les deux premiers mois, un autre ne va en mettre qu'en classe de terminale, faisant du niveau de rescolarisation pré-terminale un niveau sans note. Là, on ne va mettre des notes qu'à la demande de chaque élève, dans une approche très individualisée, ailleurs on ne notera que si la note est supérieure à 08/20 et l'enseignant demandera alors à l'élève de refaire l'exercice. Parfois, on maintient une évaluation notée à laquelle on assigne une fonction exclusivement formative quand les résultats rendus « publics » de l'évaluation sont construits sur fond d'auto-évaluation ou d'évaluation concertée, parfois qualitative, parfois qualitative et quantitative. Comment aider les élèves à réussir s'ils ne se sentent pas ré-assurés ? Il s'agit donc de se poser la question de cette ré-assurance, question fondamentale pour permettre la réussite d'élèves qui ont été en échec d'école. L'innovation, si elle existe, passe par ce type de questionnements et les solutions mises en œuvre.

L'évaluation s'inscrit dans une seconde tension liée à l'objectif diplômant. Les structures de retour à l'école proposent d'emmener les élèves jusqu'au baccalauréat avec des chances

réelles de l'obtenir. En moyenne les résultats au bac sont de 80% des élèves présents, avec des résultats allant selon les années et les structures de 60 à 100%. Or, la préparation au baccalauréat a ses impératifs en termes de temps et de contenus d'enseignement auxquels des jeunes qui ont quitté l'école depuis longtemps ne sont, le plus souvent, pas prêts à faire face. Les enseignants doivent alors naviguer entre les exigences de l'examen et la situation de chaque jeune afin qu'ils redeviennent des élèves dans les meilleures conditions. Cette tension contraint à l'innovation en ce qu'elle oblige chaque enseignant, chaque équipe éducative à réfléchir à ces conditions. Comment noter ? Jusqu'où aider ? Comment étayer puis préparer au désétayage pour le post-bac ? Comment faire le programme et avoir le temps de chacun ? Entre bienveillance et exigence, l'innovation consiste peut-être à assumer les deux conjointement et à refuser de choisir.

L'usage du numérique, qui se développe dans beaucoup d'établissements scolaires, se développe, là comme ailleurs. Une plateforme numérique ne constitue jamais une réponse pertinente si elle n'est pas étroitement articulée avec un tutorat adapté et un lieu de référence tel qu'une salle commune où les élèves peuvent être accompagnés par un professeur dans leur travail. Le CNED, centre national d'enseignement à distance, a d'ailleurs mis en place des rencontres en présentiel afin de compléter l'offre à distance par un accompagnement humain qui s'est révélé indispensable. La proposition systématique faite dans certaines structures de retour à l'école d'exercices à distance sur une plateforme numérique, courts et « ré-assurants », peut permettre de maintenir un contact précieux avec les absents, de compléter l'offre présentielle, de constituer une invitation au travail élargie et diversifiée. Si, trop souvent, l'innovation est réduite à l'usage du numérique, celui-ci peut devenir un élément important dans la réflexion pédagogique en général et plus particulièrement au service de ce type d'élèves, à condition de considérer qu'il ne s'agit là que d'outils et non de solutions miracles. L'innovation n'est pas dans l'outil mais dans son usage.

En conclusion, les structures de retour à l'école sont plus ou moins innovantes selon la vision que l'on peut avoir de l'innovation. Pour les élèves en position d'user désormais de leur droit au maintien en terminale ou de leur droit au retour au lycée, l'expérience de ces structures montre que ces publics doivent être considérés dans leur spécificité. Il faut donc inventer des solutions adaptées, bienveillantes et exigeantes. Proposer la même école, avec les mêmes formes scolaires conduit à l'échec et beaucoup d'élèves en rupture n'en veulent plus parce ce qu'ils n'en peuvent plus ! Pour les équipes éducatives, les structures de retour à l'école dessinent les contours d'une nouvelle professionnalisation, forcément plurielle et collective, où les possibles sont à portée de main. Interroger sa professionnalité, déplacer les cadres habituels de la forme scolaire, « s'autoriser à » sont des moteurs de la démarche d'innovation. Ces structures, comme d'autres écoles, collèges et lycées, montrent qu'une autre école est possible, plus coopérative, plus innovante, mais surtout plus attentive aux élèves, et en particulier les plus fragiles.

DES IDÉES ORIGINALES AU SERVICE DE:
1- L'ENSEIGNEMENT AU DÉVELOPPEMENT
DURABLE,
2- DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE,
3- DE L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

INNOVER POUR MIEUX PENSER...

Francine Pellaud, Samuel Heizen, Vincent Marbacher¹⁵

Introduction

Quel sera le monde de demain ? Que seront devenus les repères qui jalonnent nos vies ? Quels sens prendront des concepts tels qu'identité, propriété, communauté, richesse ? « Réussir dans la vie » passera-t-il toujours par l'obtention de diplômes ? Pas sûr au moment où même des « docteur ès » se retrouvent au chômage. Être heureux sera-t-il encore associé à « posséder plus » ? A l'heure de l'évolution toujours plus rapide des performances techniques, au moment où nos démocraties, bousculées et malmenées par des politiques et une économie qui se cherchent, où les « ismes » foisonnent –nationalisme, extrémisme, islamisme, etc.- faisant renaître les vieux démons que l'on croyait oubliés, qu'est-il important pour nos enfants d'apprendre à l'école ?

Cette question, nous ne cessons de nous la poser, cherchant au-delà de nos champs disciplinaires des pistes à défricher. Nous ? Trois professeurs à la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse), école dédiée à la formation des futurs enseignants primaires.

Dans le cursus de ces derniers, deux semaines sont octroyées aux formateurs pour proposer aux étudiants des projets interdisciplinaires. Nous en avons profité pour les emmener hors des murs de l'institution et partager avec eux nos réflexions afin de trouver, si ce n'est des réponses à nos questions, du moins de nouvelles pistes pour « innover ». C'est ce chemin, encore en friche, que nous vous proposons de suivre.

Innover en pédagogie

Parler d'innovation en pédagogie, c'est souvent faire ressurgir du passé des pratiques proposées par des précurseurs tels que Freinet, Montessori, Ferrière et autres penseurs de l'éducation, mettant au centre de leurs préoccupations l'activité kinesthésique et le sens que les élèves peuvent trouver aux savoirs enseignés. Pour le Père Girard (1765 – 1850),

¹⁵ HEP de Fribourg (Suisse). Samuel Heizen, professeur d'éthique et de philosophie, Vincent Marbacher, formateur en arts et activités créatrices manuelles, Francine Pellaud, professeur en didactique des sciences et en éducation en vue d'un développement durable.

l'un des fondateurs de la pédagogie mutuelle et dont les réflexions sur l'éducation sont encore aujourd'hui d'actualité, la construction de la pensée et de l'esprit passe, avant tout, par l'utilisation de ses mains visant une réalisation concrète, qui a du sens pour celui qui la crée.

Depuis 2005 en France, depuis 2011 en Suisse, **l'éducation en vue d'un développement durable** (EDD) s'est immiscée comme base, voire comme philosophie, dans les programmes scolaires. Ainsi, le ministère français, rappelle que « *L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée.* ». La Suisse, quant à elle, met un fort accent sur l'interdisciplinarité en proposant un fil rouge à travers la formation générale, qui doit permettre « *de clarifier et de rendre opérationnels des apports qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires (...) et d'aborder les questions socialement vives* ». Elle doit également « *initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations et au débat (...) et de mettre en commun des connaissances et compétences développées dans les domaines disciplinaires en cohérence avec l'éducation en vue d'un développement durable (...).* » Pour atteindre ces objectifs généraux, il est donc nécessaire de sortir des manuels et du cours, frontal ou non, axé sur l'acquisition de connaissances.

Enseignants et formateurs : de nouveaux métiers, de nouveaux objectifs

Comme le dit très bien Ken Robinson dans sa conférence « *How schools kill creativity* » (2006), nous formons aujourd'hui des enfants qui arriveront à la retraite vers 2065. Or, personne ne peut dire comment sera le monde d'ici 5 ans. Pourtant, nous sommes censés préparer ces élèves à « affronter » cet inconnu. Et cela ne concerne pas seulement l'évolution exponentielle des technologies déjà évoquée. Les incertitudes écologiques, économiques, sociales, dans lesquelles nous baignons au quotidien, avec leur lot de complexité et de choix éthiques, remettent fondamentalement en question les missions de l'école et des enseignants. Et donc notre métier, en tant que formateurs d'enseignants.

L'interdisciplinarité, si souvent prônée et si peu usitée, nous apparaît comme l'une des réponses possibles à cette remise en question fondamentale. Car travailler en interdisciplinarité, c'est utiliser les outils des disciplines en présence pour atteindre des objectifs qui les dépassent. Mais quels objectifs ? A l'ère d'un numérique omniprésent au sein d'une société du prêt-à-jeter, **il nous est apparu évident de questionner le rapport que peut entretenir l'informatique et l'objet. C'est ainsi que nous nous sommes approchés du FabLab pour questionner sa philosophie**, la remise en question économique, voire sociale qu'elle pose et travailler de manière très concrète autour des objets qu'un tel dispositif nous permet de créer. Le concept de nos semaines interdisciplinaires était né.

Le thème « Objets Fab-uleux » :

Un FabLab (contraction de l'anglais fabrication laboratory, « laboratoire de fabrication ») est un lieu où sont mis à disposition des machines telles que découpeuse laser, imprimante 3D, fraiseuse CNC, etc. fonctionnant à partir de données informatisées. Ces données sont créées par les utilisateurs et mises à disposition en open source (mise à disposition gratuite de contenu). Elles sont ainsi modulables en fonction des besoins, ces modifications étant elles-mêmes proposées comme nouvelles données. L'accompagnement dans la découverte des logiciels et de l'utilisation des machines est proposé par des spécialistes, souvent autodidactes.

Pour en savoir plus : <https://www.youtube.com/watch?v=GSEb9-W7oNA>

Nos objectifs ont été guidés par nos propres découvertes. Nous-mêmes ignares en matière de FabLab, nous avons passé une journée entière à nous familiariser avec les machines et les logiciels afin de comprendre les multiples potentiels que recèle un tel lieu. Notre plaisir lié à ces découvertes est devenu notre premier objectif didactique: placer les étudiants dans des situations où eux-mêmes éprouveraient une certaine jubilation à apprendre et à découvrir et seraient en demande d'en savoir plus.

Nos propres réflexions ont ensuite porté sur les objets d'une manière générale, puis plus spécifiquement sur ceux que l'on peut fabriquer dans un FabLab. Qu'est-ce qui fait la valeur d'un objet ? Le matériel dont il est fait ? Son esthétique ? Sa portée pratique ? La personnalisation dont on le pare et donc, son côté « unique » ? L'investissement en temps, en énergie, en persévérance que l'on aura mis à le réaliser ? L'usage qui lui est réservé, notamment s'il est destiné à être offert à une personne que l'on aime ou que l'on estime ? La fierté que l'on peut avoir dans sa réalisation ? Pourquoi nous entourons-nous d'autant d'objets ? Quel sens leur donnons-nous ? ... Des questions qui touchent autant à la philosophie qu'au développement durable et que nous avons grande envie de soumettre à nos étudiants. Développer leur pensée réflexive, leur permettre de clarifier leurs valeurs, travailler l'esprit critique, réfléchir au principe de responsabilité, favoriser la prise de recul, voici quelques-uns des objectifs que nous désirons atteindre en prenant « l'objet » comme objet d'étude.

En ouvrant l'horizon de l'objet, un questionnement plus global se met en place. Quelles conduites sont induites par les objets de notre quotidien ? Quelles valeurs sont promues par quels objets ?

Par exemple, manger sur une chaise, autour d'une table, dans une assiette m'oblige à me tenir le dos assez droit, à manipuler une nourriture avec des ustensiles tout en me tenant dans une certaine distance pratique de mes convives. Cette distance, cette droiture, ce rapport aseptisé aux aliments que j'ingère sans même les toucher seraient bien différents autour d'un grand plat unique et sans couverts, posé à même le sol sous une toute petite tente pour s'abriter du vent. Je me pencherais alors autant vers la nourriture que vers les convives pour saisir des aliments dont je percevrais immédiatement la sensualité tactile. Pourrais-je dès lors avoir le même regard, le même propos et le même ressenti envers les autres ? C'est fort peu probable. De même, il serait fort peu probable que je me reconnaisse dans les mêmes valeurs et que je prenne les mêmes décisions. Mais si tel est le cas, ne suis-je pas finalement responsable des objets que je choisis d'utiliser et des implications qu'ils ont autant sur moi-même que sur mes proches et finalement sur l'ensemble du groupe social, dont ils dictent la posture ?

Élément non négligeable s'il en est, les processus de fabrication de ces machines interpellent la matière. En l'ajoutant pour l'imprimante 3D, en l'enlevant pour la fraiseuse, en la découpant pour l'assembler différemment pour la découpeuse laser. En fait, des procédés classiques, remis au goût du jour à travers des matériaux différents et surtout des technologies qui ouvrent des possibles qui peuvent susciter la créativité et l'innovation. Dès lors, créer des objets, résoudre des problèmes pratiques, expérimenter des matériaux divers vont bien au-delà des connaissances et des capacités propres aux disciplines de l'art et de la technologie. Concevoir des objets, les réaliser, jouer de leur matérialité, de leurs formes et de leurs formats, les présenter et finalement les utiliser offre des sensations, rappelle des souvenirs, des histoires, provoque des avis, des échanges, des collaborations, des émotions qui participent d'une culture telle que Tod Lubart (2003) la définit : Un ensemble de pensées, de traditions, de valeurs, de symboles, une sorte de règle du jeu qui nous permet d'agir ensemble dans la société qui est la nôtre.

Enfin, le FabLab, c'est aussi et avant tout une philosophie liée à une vision de la collaboration et du partage. Non seulement du partage des idées, mais également des ressources développées et mises à disposition en open source. Toute une réflexion économique est donc sous-jacente à cet espace. Fabriquer des objets uniques, adaptés à un besoin particulier et reproductibles par chacun participe à une économie du partage qui échappe totalement à l'industrie et au commerce. De plus, le FabLab permet de réparer des objets issus du commerce, ce qui le place, de manière très discrète encore, en concurrence avec les producteurs industriels. Du coup, quel modèle économique se profile derrière une telle entreprise ? Peut-on y voir une réponse locale à une problématique économique globale ? Voilà encore une question que nous nous réjouissons de poser à nos étudiants afin de leur permettre de développer les mécanismes liés à une pensée complexe. Aborder des réflexions de manière systémique, comprendre les boucles de rétroaction que l'on trouve classiquement dans les questions économiques,

gérer l'incertitude, l'ambivalence, la relativité, la gérance des flux, les interdépendances, autant de principes qui permettent de mieux comprendre le monde dans lequel nous évoluons (Pellaud 2011, 2013) et que nous espérons voir se développer chez ces futurs enseignants.

Des objectifs à la pratique

Avec de tels objectifs, impossible d'imaginer un cours frontal et des réflexions papier-crayon. Nous nous sommes donc tournés vers des activités ludiques, réalisables aussi bien dans le cadre d'une formation d'adultes telle que celle-ci que dans une classe du primaire, faisant appel à l'imaginaire et visant le développement de la pensée créatrice. Notre idée, en tant que formateurs, est également de donner des outils très concrets et reproductibles à nos étudiants pour qu'ils les utilisent dans leurs propres classes.

Toujours sous forme de jeux, nous avons parlé de nos objets, de la relation que nous entretenons avec eux, relation souvent émotionnelle.

Nous avons ensuite décortiqué ces objets pour les regarder sous la lunette des sciences et du développement durable. De quoi sont faits nos objets « fétiches » ? De quelles ressources sont-ils issus ? Comment ces ressources sont-elles exploitées ? Bien des informations, issues d'internet, permettent de frapper les esprits. Le plus grand défi : réussir à faire prendre conscience que si notre objet était unique, il ne poserait pratiquement aucun problème, ni humain, ni écologique. Mais que c'est le nombre qui en fait son pouvoir destructeur. Un passage par l'objet déchet permet ainsi de prendre conscience non seulement du gaspillage, mais plus simplement du devenir de ces objets et de leurs incidences sur l'environnement naturel et humain.

Un moment fort fut celui de la découverte des machines du FabLab. Moins impressionnante que l'imprimante 3D mais beaucoup plus facile d'accès au niveau informatique, la découpeuse laser a totalement fasciné notre équipe. L'envie de réaliser soi-même un objet est devenue un leit motiv qui ne nous a plus lâchés. La qualité des objets issus de cette machine a un pouvoir attractif non négligeable. Avec une découpeuse laser, finies les imperfections, le « je suis nul/le de mes mains » ou autres considérations qui font que, souvent, la démotivation



pointe rapidement dès que commence l'acte de création. Par contre, d'autres contraintes apparaissent au moment de concevoir l'objet, de le personnaliser, de l'adapter à son propre usage. Et ce sont dans ces moments-là que la solidarité, l'échange, la communication, la collaboration prennent tout leur sens. On est forcément plus intelligents à plusieurs que tout seul mais on est également plus efficaces et performants.

Pour mieux réaliser les potentiels que nous offrent ces nouvelles technologies, rien de tel que de revenir à des matériaux et des techniques anciennes, et de mettre « les mains à la pâte » ... ou à la terre puisqu'il s'agit ici d'argile.

Extruder de la matière, monter un volume, réaliser un bas-relief, un moulage, autant de situations pour lesquelles il s'agit de résoudre des problèmes pratiques et techniques, d'expérimenter, de se tromper, de recommencer, de prendre

conscience de ce qui est possible ou non. Bien des connaissances scientifiques jalonnent ces procédés, qu'il est aisé de faire apparaître grâce à l'expérimentation directe. On devient performant lorsqu'on comprend ce qui se passe, comment et pourquoi cela fonctionne de cette manière et c'est également ainsi que l'on peut devenir créatif. Les contraintes ne sont-elles pas le moteur du changement ?



De la pratique personnelle à la mise en œuvre en classe

La prochaine étape se déroulera au mois de mai, lorsque nos étudiants utiliseront ou non l'objet fabriqué par leurs soins dans le cadre d'une séquence d'enseignement. Le dernier jour de cette semaine Fab-uleuse, chacun et chacune a présenté son objet et s'est projeté, avec ou sans lui, dans ce qu'il/elle souhaiterait faire avec les enfants. Certains ont focalisé

sur les processus de création voire sur la manière d'amener les enfants à entrer dans une démarche créative, d'autres sur les multiples réflexions menées autour de l'objet, qu'il s'agisse de sa fabrication, de son élimination ou des raisons pour lesquelles nous estimons un objet utile, précieux ou autre.

Les réalisations faites par les étudiants étaient très diverses. Certains ont mis à profit l'utilisation de ces machines pour faire des objets « utiles » tels que des porte-clés pour les utilisateurs d'un appartement en colocation ou un nouveau totem pour le groupe scout des Loups dont l'auteur de l'objet est responsable. Dans ce cas de figure, ce ne sont donc pas les objets créés qui seront au cœur de la séquence d'enseignement prévue mais bien l'objet conceptuel et sa perception philosophique ainsi que ses dimensions durables, tant d'un point de vue économique qu'écologique ou social qui seront abordés.

D'autres ont misé sur l'aspect pédagogique en réalisant, par exemple, un presse-herbier ou un « Tangram » pour atteindre des objectifs mathématiques, tout en réfléchissant sur la manière dont on peut réaliser cet objet, spécifiquement si on veut lui donner d'autres dimensions.

Enfin, certains ont travaillé sur ce que permettent réellement ces machines. Ainsi, un yoyo a été entièrement conçu par un étudiant, mais en utilisant les propriétés spécifiques de la fraiseuse CNC pour faire le corps de l'objet, de la découpeuse laser pour en faire la décoration gravée et de l'imprimante 3D pour réaliser la barre centrale où s'enroule le fil afin qu'elle s'ajuste parfaitement. L'idée est ensuite de poser la question de la pertinence de fabriquer un tel objet de manière artisanale alors que le même objet peut être obtenu pour quelques centimes dans le commerce.

Au delà des différences dans les approches envisagées, une évidence a sauté aux yeux de tous : quel que soit l'objet, il peut être mis en perspective, détourné de sa fonction, transformé en support de débat, de recherche, d'investigations, scientifiques ou émotionnelles. L'objet n'est jamais neutre et c'est cette subjectivité qui fait sa force. Notre travail au FabLab n'a pas été anodin dans cette mise en abyme et nous nous réjouissons tous de voir comment ces objets ou leur conception auront été déclinés auprès des enfants. La suite au mois de juin !

Conclusion

Il serait malhonnête de ne parler qu'au nom des formateurs que nous sommes. Nous avons donc demandé aux étudiants ayant participé à cette semaine si certains voulaient bien nous dire, en quelques mots, ce que cette semaine leur aura permis de découvrir, d'un point de vue personnel ou en relation avec leur formation d'enseignant. Nous leur laissons donc la parole.

« J'ai particulièrement apprécié cette semaine interdisciplinaire... pour moi l'enseignement n'a de sens que s'il est mis en contexte et s'il est développé au travers de différentes disciplines et en parallèle direct avec le monde qui nous entoure. C'est en donnant du sens aux objets qui nous entourent dans le quotidien que nous y fixons des émotions, des expériences qui nous aideront dans nos apprentissages scolaires et également dans la vie

de tous les jours ». Niela Lisa Longhi.

« En voyant le titre, je me voyais étudier des objets de l'ancien temps qui avaient été fabuleux ou autres objets d'aujourd'hui qui ont un rapport fabuleux dans le monde. Cependant, suite à la première journée et à la découverte du fameux FAB-LAB, j'avais juste envie de fabriquer mon objet et de passer du temps dans cet atelier FAB-uleux! En résumé, la semaine était complète. Nous avons pensé et réfléchi à faire un objet, nous l'avons fabriqué et nous avons fait des liens théoriques en parlant également de l'écologie! » .
Loriana Cuennet

« Cette semaine FAB-uleuse, fut une expérience merveilleuse. En effet, cette semaine m'a appris à aimer créer des objets par moi-même. Avant cette semaine, je pensais être quelqu'un incapable (ou presque) de créer, et peu habile de mes mains. Cette semaine m'a montré que non. En passant par des logiciels qui pour moi sont plus logiques qu'une scie à ruban, j'ai pu réaliser une envie. Cette semaine m'a aussi enseigné que ce n'est pas parce que c'est compliqué que c'est impossible. Je sais que je vivrai des situations difficiles avec mes élèves... Mais en utilisant le bon outil, au bon moment, tout problème a sa solution ».
Caroline Lettré

« Trop souvent nous prenons le chemin de la facilité et nous allons simplement au magasin pour acheter quelque chose que nous pourrions faire nous-mêmes et qui correspondrait mieux à ce que l'on veut vraiment. Développer le « faire soi-même » et l'esprit de collaboration et d'entraide chez les élèves. Ce n'est, d'après moi, qu'en travaillant ces compétences qu'on peut permettre aux élèves de se dépasser ». (l'auteur désire rester anonyme)

« Sans s'en rendre compte, nous devenons très matérialistes et oublions l'importance ou l'utilité d'un seul objet. Ce point a été bien mis en évidence et j'ai beaucoup apprécié. Le fait de pouvoir réaliser l'objet que l'on souhaite, mais via une machine, fut pour moi très agréable. Cela montre aussi qu'il est tant de vivre avec notre temps, celle de la technologie ». Olivia Delley

Pour terminer, je me permets de citer Denis Leuba, responsable de l'unité de recherche « didactiques de l'art et de la technologie », lors de l'inauguration du FabLab de la HEP de Lausanne, le 28 février 2017 : « Un FabLab permet d'apporter des solutions techniques à des problèmes humains (...) Cela permet à l'école de rester en phase à la fois avec les développements techniques et les valeurs de l'éducation en vue d'un développement durable ».

Bibliographie

- LUBART, T. (2003) Psychologie de la créativité, Armand Colin éd.
- PELLAUD, F. (2011) Pour une éducation au développement durable, QUAE, Paris
- PELLAUD, F. ROLLE, L. GREMAUD, B. BOURQUI, F. L'éducation en vue d'un développement durable : enjeux, objectifs et pistes pratiques interdisciplinaires, in RID – Revue de l'Interdisciplinarité Didactique, Vol. 2, No 1. Automne 2012,

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), pp. 19-57

- ROBINSON, K. (2006) How schools kill creativity in TED conference.
https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=fr

PROMENADES POÉTIQUES DANS LA CIRCONSCRIPTION DE TOURCOING-RONCQ

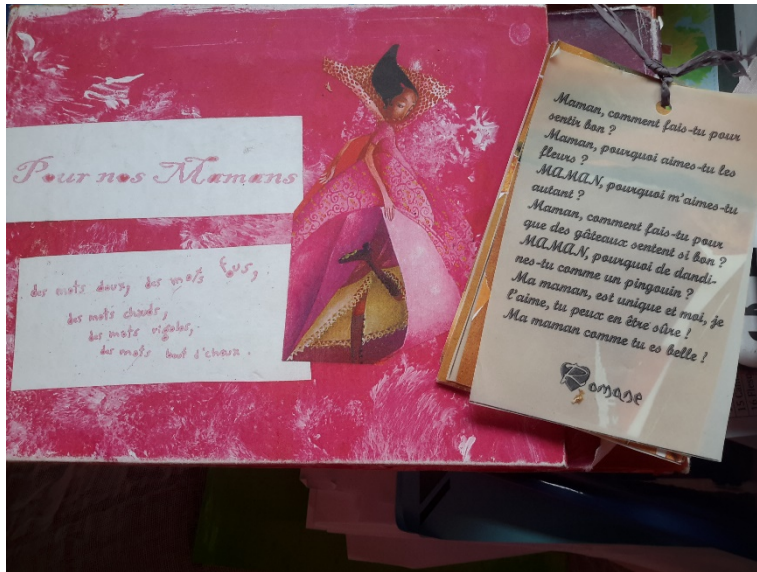
Martine Drodzinski¹⁶

La culture fait partie intégrante de la vie, elle protège la vie, l'embellit, lui donne ses lettres de noblesse.

Le nouveau socle commun de l'enseignement du premier degré, en vigueur à la rentrée 2016, intègre le mot culture, et son domaine 1 « des langages pour communiquer » servira de cadre pour appréhender la poésie dans une démarche pédagogique.

L'objectif sera de sensibiliser les élèves à la dimension poétique, esthétique et créative d'un texte.

¹⁶ Martine Drodzinski, conseiller pédagogique dans Les Hauts de France.



Classe de CP, école Michelet, Lille

Mon intention de formateur est également de rendre actifs les enseignants afin qu'ils accompagnent leurs élèves vers le chemin de l'écriture. Ecriture poétique mais également écriture plastique.

Construire du sens est fondamental dans notre société, or le monde sensible ne se limite pas au seul visible : « on ne voit pas uniquement avec ses yeux » mais avec son âme, sa sensibilité, son imaginaire, ses émotions.



Cm1 Ecole Macé, Halluin



Ce2, Cm1 Ecole Pergaud, Roncq

Il nous faut réveiller, éveiller les différents sens de nos élèves mais surtout leur permettre d’être « eux-mêmes » en jouant, en manipulant les mots afin de mieux les comprendre.

Prévert s’amuse avec le langage ; alors avec de nouvelles images, de nouvelles sensations, les élèves se lancent dans d’autres courses, dans d’autres quêtes.

En écrivant mais surtout en les observant créer, rire, jouer avec les mots, j’ai pu apercevoir dans leurs yeux mille reflets brillants, jamais ceux-ci n’auront le regret d’avoir essayé.

L’action « Le printemps de la poésie » apporte aux classes un souffle, une respiration sensible.

Chaque matin, dans certaines classes, on joue avec les mots, avec les verbes, avec la ponctuation. Copier n’est pas tricher et les connivences avec les œuvres, entre les différents domaines résonnent. Croiser les disciplines permettra également aux élèves des entrées diversifiées en fonction de leur profil. Ces rapprochements, ces découvertes entraîneront les élèves vers des repères. Toute création se nourrit de celles qui les précèdent et de celles qui les entourent.

Les élèves, à partir de leurs observations, vont tisser des liens : références, copie, pourront émerger rapidement ou se laisser entrevoir discrètement.

Les élèves des différentes classes du CP au CM2 sont donc invités à comparer, à mettre en parallèle peinture, photographies, graphisme, textes.

Les thèmes choisis par les maitres sont porteurs de sens : liberté, fraternité, respect.



Cm1, école Macé, Halluin

J'aime la paix
Quand je pense à la paix
Tout autour de moi les gens me sourient
Je vois la mer en rose qui danse

Quand je pense à la paix
Tout autour de moi les gens me sourient
Je vois les marguerites en fleurs qui chantent

Quand je pense à la paix
Tout autour de moi les gens me sourient
Je vois la vie comme des vacances
Et je trouve enfin l'amour...

Eva-Illyana

J'aime la paix
Quand je pense à la paix
Je sens mon cœur battre
Quand je pense à la paix
Je vois des étoiles nuages respirer
Quand je pense à la paix
Je frissonne dans mon corps
Quand je pense à la paix
Je vois des millions d'amis se donner la main
Stan

Si tu sèmes,
Si tu sèmes beaucoup de cœurs
Tu auras un arbre d'amour
Si tu sèmes beaucoup de joie
Tu auras un arbre de paix
Si tu sèmes des i a é t m
Tu auras un arbre d'amitié
Victoria

Démarche pédagogique :

Un concours, un salon de littérature, un échange valoriseront les différents travaux, c'est un incontournable pour mobiliser enseignants et élèves...

Des mots clés amèneront les élèves à découvrir l'intérêt du processus de transposition

Pour tenter de lutter contre certaines représentations que l'école véhicule encore autour de la poésie, à savoir oralisation et mémorisation, les activités d'écriture offertes aux jeunes élèves et notamment les transpositions à partir de différents corpus poétiques révèlent une facilité à appréhender notre langue.

Collections de mots, juxtapositions de phrases...Les élèves apprécient le recours à un vocabulaire concret. Finalement aucun obstacle prosodique, syntaxique, lexical n'a contrarié la lecture et sa compréhension. L'intérêt de certains textes, à mon sens, tient au rythme provoqué par certaines reprises : "Non à la guerre, non à la guerre".

Une autre variété d'écriture a également consisté à laisser les élèves choisir quelques vers entre lesquels ils vont écrire : " sur mes cahiers d'écoliers". Cette piste a permis aux élèves d'explorer certaines images, de mettre en place une première culture commune et de faire émerger de véritables capacités créatives. La poésie, pour certains élèves, s'apparente à un magnifique espace de communication.

Des confrontations, des comparaisons entre arts plastiques et la poésie

Approcher la notion d'intertextualité des œuvres à travers le temps redonnera du souffle aux activités.

La littérature comme la poésie racontent, expriment des histoires, des sensations déjà racontées, elles sont intertextuelles. Les poètes ont été influencés et finalement nous sommes tous les tributaires de notre culture littéraire. Aussi, il est toujours intéressant de développer chez nos jeunes élèves leur capacité à repérer certaines allusions,

comparaisons. A l'école Jean Macé d'Halluin, dans les classes de Mme Grouwet et Truffaut-Vernier de nombreux élèves aux ethnies variées se côtoient, ils sont sensibles aux sonorités de notre langue et surtout nous disent : " c'est pas que, j'ai déjà entendu, cela ressemble à ..." Ces enfants, curieux et intéressés créent une véritable connivence avec les divers écrits entendus. Pour eux et les autres, apprendre à repérer certaines allusions, images va permettre de créer une forme de plaisir et d'envie. Une véritable mémoire des textes en découle : ils apprennent à repérer, identifier indices, mots, expressions, mutualisent leurs recherches et découvertes : le goût d'écrire est amorcé.

Aborder la question de la réinterprétation modifiera certaines approches, interdira quelques contre sens. Tout ne peut pas être dit mais les jeunes élèves ont besoin d'être guidés pas à pas pour cheminer.

Confronter des œuvres et les analyser aboutira finalement à vérifier le processus de compréhension mais surtout aidera les élèves à encore mieux comprendre le sens de l'expression.

Une des difficultés rencontrées : « comment faire passer l'imagination des enfants -et ils en ont beaucoup- dans un discours écrit ? ».

Il ne faut pas leurrer nos jeunes élèves, tous ces moments de « jeux » avec les mots sont des moments de réels apprentissages.

« Mais qu'est-ce qui fonde le plaisir d'apprendre et l'enthousiasme pour le savoir ? »

Sur mon petit cahier d'écolier
J'écris ton nom avec beaucoup d'amour
Sur mon petit cahier d'écolier
J'écris ton nom avec beaucoup de bonheur
Sur mon petit cahier d'écolier
J'écris ton nom avec beaucoup de couleur
Sur mon petit cahier d'écolier
J'écris ton nom avec beaucoup de respect
Sur mon petit cahier d'écolier
J'écris ton nom avec beaucoup de sincérité
Et ce mot se prononce
PAIX

Cette promenade poétique apporte des réponses et des aides aux enseignants qui

Les différents dispositifs mis en place autour de ces ateliers poétiques mobilisent tous les élèves, redonnent le goût de l'apprendre mais surtout des relations avec l'étude de la langue sont ouvertes ou « ré ouvertes ».

Mais ce travail a permis également de trouver dans les textes des espaces d'écriture laissés par l'auteur et surtout de garder en mémoire des textes.

Maîtres et élèves ont réussi à s'émerveiller, à m'émerveiller grâce à ce partage des savoirs ; aussi face à tous les obscurantismes de la modernité, quelle belle aventure !

Ce travail poétique a suscité de belles rencontres et peut-être renforcé certaines « bases de sécurité » qui redonneront confiance en la beauté de la vie.

Poésie

Atelier d'écriture pour des enfants de CP de l'école Michelet

De petits trésors de mots

La première sonnerie du matin retentit à l'école Michelet. Un petit groupe de huit enfants sort de la classe de CP et se rue dans les escaliers qui mènent à la bibliothèque, emmenant dans son élan Florence Faucompré, poétesse et animatrice de l'atelier d'écriture.

Les enfants s'installent à leur guise dans la pièce, dans un joyeux brouhaha. Le tintement d'un triangle impose alors le retour au calme. « *C'est au cœur du silence que les idées merveilleuses naissent.* » Le ton est donné, avec imagination et évasion pour seuls leitmotifs.

Pendant une heure, les feuilles de couleur, les feutres et les paillettes dansent gaiement avec les mots. On aborde de manière ludique le principe de la rime, de l'alitération et de l'assonance. Toutes les remarques sont prises en compte, l'univers magique de l'enfance est préservé. Le poème prend forme, peu à peu : « *Le vélo qui s'envole dans le vent, sur les murs et les volcans...* » Le thème du merveilleux est respecté à la lettre.

Pendant ce temps, le reste de la classe travaille sur des calligrammes avec

Martine Drodzinski, l'institutrice à l'origine de ces travaux poétiques. « *J'essaie de créer un véritable enthousiasme autour des mots, tout en activant l'imaginaire. C'est un bon moyen d'approcher la lecture et l'écriture.* »

À la fin de l'année scolaire, les élèves monteront sur scène pour déclamer leurs œuvres et tous les travaux seront rassemblés dans un recueil. D'ici là, d'autres vélos se seront envolés. « *Toute ma vie, j'ai joué avec les mots* », disait Jacques Prévert. Souhaitons-en leur autant.

Si tu sèmes de la peinture
Tu auras un arbre à tableaux

Si tu sèmes des oranges
Tu auras un arbre à cocktails

Si tu sèmes des pétales
Tu auras un arbre à fleurs

Si tu sèmes des voyelles
Tu auras un arbre à mots

Et ... Si tu sèmes beaucoup de rimes
Tu auras un arbre à poèmes

ARBRES A RÊVES

Si tu sèmes un peu de coton
Tu auras un arbre à nuages

Si tu sèmes une belle étoile
Tu auras un arbre à nuits

Si tu sèmes de la farine
Tu auras un arbre à pains

Ecole Jean Macé
Classe de CM1 de Mme Grouwet

Quand la poésie se joue des contraintes

I. Démarche pédagogique

Production poétique par étapes

II. Contraintes des productions d'écrits sur la poésie :

- A partir d'une structure

1. Acrostiche :

Connaissances préalables :

Savoir utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot

Identifier le terme générique

Se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire (exemple : synonymes, antonymes).

Support d'aide

Dictionnaire.

Etoile de sens sur la paix.

Compétence visée : être capable d'écrire un texte poétique en s'adaptant à une contrainte : forme poétique lue verticalement de haut en bas, la première lettre ou, parfois, les premiers mots d'une suite de vers composent un mot ou une expression en lien avec le poème.

Consigne de travail :

- a) à partir du champ lexical de la paix, choisir un mot.

b) pour chaque initiale de ce mot, écrire un mot ou une phrase qui explique le mot choisi.

Organisation de travail

Travail par deux

Contraintes différenciées selon le binôme : un mot pour les élèves en difficultés et une phrase explicative pour les experts.

Critères de réussite :

L'élève a su :	oui	non
Choisir un mot de l'étoile de sens sur la paix.		
Compléter chaque initiale de ce mot à l'aide d'un autre mot ou d'une phrase.		
Respecter le thème de la paix.		
Contrôler l'orthographe, la syntaxe.		
Utiliser son dictionnaire.		
Coopérer avec son binôme.		

APPRENDRE PAR L'AUTONOMIE APA

M.-L. Zimmermann-Asta¹⁷

Les points forts

L'apprentissage des sciences expérimentales par l'autonomie (APA) a débuté à Genève en 1981. Cet enseignement s'adresse aussi bien à des jeunes de 16 à 20 ans (Ecole Jean-Piaget), qu'à ceux de 12 à 15 ans. APA a été utilisé de même pour des enfants entre 4 et 11 ans (Ecole du Petit Pont), mais également pour l'enseignement de la physique aux adultes (Ecole d'adultes Jean Piaget, ECGA). Cet enseignement repose, entre autres, sur le respect de l'apprenant par l'enseignant mais aussi par les autres élèves, sur la mise en œuvre de l'éducabilité cognitive, sur une éducation à vocation humanisante.

Pour lutter contre l'échec de l'enseignement des sciences, Marie-Louise Zimmermann-Asta a créé et pratiqué dès 1981 une nouvelle approche qui fait référence aux travaux de nombreux pédagogues (Freinet, Montessori, Giordan, Gattegno, de La Garanderie, etc.) et s'inscrit directement dans la ligne des travaux de psychologie génétique (Piaget) et de didactique des sciences. Elle l'a utilisée plus particulièrement pour l'enseignement de la physique.

APA s'appuie sur des concepts-clefs

Giordan et de Vecchi (1987) ont mis en évidence la notion de «conception». Quand l'apprenant s'approprie un savoir, il part de conceptions initiales, qui sont « un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes pour raisonner face à un problème ». Si ces conceptions n'évoluent pas, elles deviennent des « conceptions-obstacles » (Zimmermann-Asta, 1990). Pour déstabiliser les modèles explicatifs de l'élève, l'enseignant devra introduire dans son cours des éléments perturbateurs. Cet outil pédagogique est appelé « perturbation conceptuelle » (Zimmermann-Asta, 1990). L'erreur est considérée comme ayant une valeur pédagogique.

APA se caractérise par différentes phases d'enseignement

Une séquence d'enseignement se compose de trois phases :

¹⁷ Physicienne, Dre ès Sciences de l'Education, Université de Genève.

1. Dans la «phase d'investigation», les élèves réalisent une recherche sur un thème fixé par l'enseignant. Toute liberté leur est accordée pour peu qu'ils respectent les règles de sécurité.
2. La seconde phase, dite « phase de mise en commun », permet l'élaboration d'une réponse commune caractéristique des niveaux de formulation et de résolution atteints par les élèves de cette classe. Cette *mise en commun groupale* s'appuie sur un apprentissage par les pairs, c'est-à-dire sur une co-construction du savoir, ce que l'un ne sait pas l'autre le sait. Une fois cette construction réalisée, lorsque le groupe se disperse, le savoir a été *diffraqué* sur chaque membre réalisant ainsi un apprentissage individuel. Le savoir est obtenu à partir d'un *micro-consensus scientifique* élaboré en commun. Si l'enseignant n'est pas d'accord avec le consensus, il va élaborer d'autres perturbations, mais n'apporte pas sa réponse d'expert.
3. Une troisième phase sert à réinvestir les connaissances et les savoir-faire. Elle est concrétisée par des tests de différentes natures; c'est la « phase de réinvestissement ». Ces phases ne se présentent pas dans un ordre immuable; elles peuvent, si c'est nécessaire pédagogiquement, s'imbriquer les unes dans les autres.

APA nécessite un univers didactique

L'élève se meut dans un environnement qui provoque sa réflexion et éveille sa curiosité. Il dispose d'un matériel solide et peu sophistiqué qui lui permet d'expérimenter librement, de panneaux d'affichage pour les informations scientifiques, d'une documentation à son niveau (livres, dictionnaires, classeurs de référence, mais aussi d'internet). Cependant, il devra toujours citer ses sources. Ainsi, il va apprendre, peu à peu, à trier, choisir et critiquer les diverses informations.

Qu'est-ce que cela change ?

Un nouveau rôle pour l'enseignant

C'est le rôle traditionnel de l'enseignant qui est modifié. Celui-ci descend de son piédestal et va vivre dans l'insécurité. L'enseignant devient un médiateur entre le savoir et ses élèves. Il crée des événements qui leur permettront d'apprendre. Il doit apprendre et apprendre aux élèves - comme l'écrit Edgard Morin (2011) - « à *naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes* ». En effet, chaque élève est différent, chaque classe est différente, tout est en évolution. L'enseignant favorise la transformation de leurs conceptions en les confrontant à la réalité, notamment lors des phases d'investigation et de mise en commun. Devenu meneur de jeu, c'est à lui de faire respecter les règles de communication pour que les recherches et les discussions soient fructueuses. Son rôle est de provoquer et d'écouter, mais aussi de faire en sorte que la leçon se déroule de façon optimale. **La liberté de recherche et d'expression n'a rien à voir avec « l'anarchie »**. L'enseignant prend la posture de chercheur en pédagogie. L'esprit constamment en alerte, le professeur questionne les apprenants afin de les aider à

expliciter leur démarche. Il accepte de les laisser sur des erreurs qui sont significatives des obstacles qu'ils ont rencontrés. Il les provoque afin de les obliger à avancer. L'erreur est considérée comme un passage obligé pour apprendre. L'enseignant ne s'ennuie jamais, car chaque leçon lui fournit un nouveau champ d'observation et d'expérimentation.

Un nouveau rôle pour l'élève

APA offre à chaque élève la possibilité d'être le maître d'œuvre de son apprentissage, lui confère à la fois liberté et responsabilité, tant il est vrai qu'il n'y a pas de liberté sans contraintes. APA contribue à la formation du citoyen. Cette pédagogie considère que chacun a des capacités à développer et lui en procure les moyens. Nombreux sont donc les jeunes qui se sentent valorisés parce qu'on leur propose des activités qui les intéressent, qui sont à leur portée, et dans lesquelles ils réussissent. L'élève change sa façon de se comporter en classe. Il ne vient plus en tant que consommateur d'un savoir qui lui est dispensé mais comme acteur de sa formation. Il cherche, trie, se questionne, investit de l'énergie pour découvrir des solutions aux problèmes posés. Il doit accepter de se tromper et de considérer l'erreur comme formatrice. Il en découle alors pour lui le plaisir d'avoir trouvé, d'avoir dépassé les difficultés, d'avoir pris confiance en ses capacités. Cependant, certains élèves sont désécurisés par cette approche. Ils désirent consommer un bon cours donné par un bon professeur qui « leur apprend bien ». On est là dans le domaine de la dépendance, voire de la séduction. Ce qui est l'exact opposé de l'apprentissage par l'autonomie.

Quelques exemples de questionnement ou de tests utilisés en APA

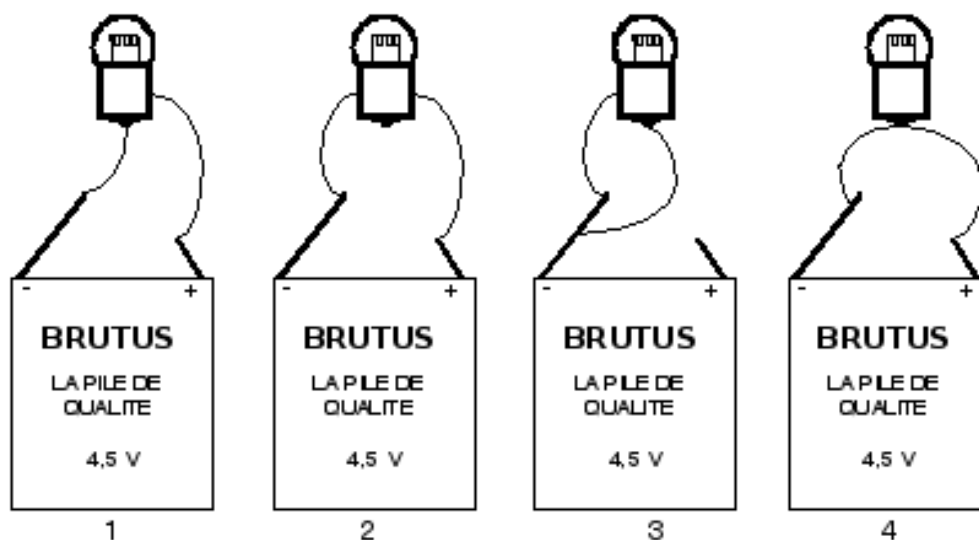
Conceptions concernant la couleur

1. Pour vous, qu'est-ce que la couleur ?
2. Combien existe-t-il de couleurs différentes ?
3. Selon vous, pourquoi un objet possède-t-il la couleur verte ?
4. Le blanc est-il une couleur ?
5. Le noir est-il une couleur ?
6. Peut-on modifier la couleur d'une mandarine (sans la toucher) ?
Si oui, expliquez comment.
7. À la tombée du jour on dit souvent que « tous les chats sont gris ».
Donnez une explication à ce dicton.

8. Quelle est la couleur de l'eau ?
9. Pourquoi le ciel est-il bleu ?
10. Pourquoi le ciel devient-il rouge au coucher du soleil ?
11. Dans quelles circonstances observe-t-on un arc-en-ciel ?
12. Combien de couleurs un arc-en-ciel possède-t-il ?
13. Quelle est la couleur d'une fraise éclairée par une lumière bleue ?
14. Comment peut-on obtenir une lumière bleue ?
15. Quel est le rôle d'un filtre rouge ?
16. Que faut-il pour voir une couleur ?

Extrait de : Apprendre par l'Autonomie, M.-L. Zimmermann-Asta

Electricité : Indiquez sur chaque dessin « le chemin que prend le courant »



TEST DE REFLEXION

No 3

NOM :

PRENOM :

DATE :

1. Pourquoi Liora empêche-t-elle Dorian de remplir le réchaud ?



2/ Compléter les phrases suivantes :

- Plus on verse de sirop dans l'eau, plus la solution est en sirop.
- Rajouter du sel dans une solution ne sert à rien
- La vinaigrette est un mélange alors que le vin est en principe un mélange
- , c'est laisser reposer un mélange hétérogène.
- , un liquide trouble, c'est le clarifier en le faisant passer à travers une surface

APA n'est pas limité aux sciences

Cette pédagogie s'est précisée au cours du temps, a évolué progressivement. Les analyses qui ont été réalisées ((Zimmermann-Asta, 1990) ont montré que APA aide à dépasser les difficultés, mais que cette pédagogie est également très profitable à ceux qui apprennent aisément, les connaissances sont intégrées plus durablement. Mené dans le domaine scientifique, APA a mis en évidence que la physique est à la portée des jeunes, des enfants et des adultes. Cette pédagogie n'est cependant pas limitée à l'enseignement des sciences, une approche similaire a été réalisée en mathématique par mon collègue R. Nivou. Chacun peut s'approprier ce modèle et l'adapter à son style en conservant les idées forces : développer l'autonomie et donner à chaque apprenant les moyens de construire son savoir.

L'évolution de ma pratique APA

Depuis 2003, c'est dans la formation continue que je poursuis l'utilisation de APA en collaboration avec mon mari Jean-Luc Zimmermann - spécialiste de l'analyse du fonctionnement des groupes - que ce soit pour les formateurs ou pour les enseignants. L'analyse de ce qui se passe dans les groupes est plus efficace et permet de mieux gérer ce qui se passe à l'intérieur d'une classe. Nous travaillons maintenant sur la réalisation d'une évaluation à caractère autonomisant qui a pour objectif la diminution des angoisses face aux examens et le renforcement des réussites. Ceci se fait par la prise en main de l'évaluation par l'apprenant bien que celle-ci reste construite par le formateur dans un cadre institutionnel donné.

Bibliographie

- Morin E., « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », in Collectif Ecole: changer de cap (coord. Armen Tarpinian) *Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles*. Chronique sociale, 2011.
- De Vecchi G. et Giordan A., *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé, 1987.
- Zimmermann-Asta M.-L., *Concept de chaleur. Contribution à l'étude des conceptions d'élèves et de leurs utilisations dans un processus d'apprentissage*, Thèse n°172, FPSE, Université de Genève, 1990.
- Zimmermann-Asta M.-L., *Apprendre par l'Autonomie*, Chronique sociale, 2015.
- Zimmermann J.-L. , *Gérer un groupe de formation et d'enseignement*, Chronique sociale, 2016.

DES PROJETS ALTERNATIFS

LE LYCÉE ERMESINDE MERSCH (LUXEMBOURG)

Jeannot Medinger, directeur

Le Lycée Ermesinde est une école publique autonome à plein temps, fondée en 2005. Il est régi par une loi qui lui est propre et qui le libère de la plupart des réglementations nationales. De ce fait, le Lycée Ermesinde n'est pas concerné par les réformes politiques courantes. Cela lui confère un statut unique, l'immense majorité des écoles dans le monde, publiques et privées, étant organisées de manière centralisée et égalitaire. Soumises à des programmes et à des évaluations critériées, les mêmes règles valent dans toutes ces écoles pour tous les élèves et tous les enseignants, les mêmes savoirs, les mêmes branches principales, les mêmes examens. L'écrit y prend une place absolument dominante, car l'évaluation, du moins jusqu'à 15 ans, porte essentiellement sur des tests écrits.

Le Lycée Ermesinde est né d'un mouvement d'opposition à cette école-là.

Les humains ont des talents et des intérêts variés et l'école n'en tient pas compte et ne jette pas les bases pour que la société puisse en profiter pleinement. Elle détourne les élèves de leur potentiel et prive la société de ses ressources. Les élèves sont réduits à consommer des enseignements théoriques sans fin qui les frustreront profondément et qui les poussent vers l'indiscipline et l'abandon.

Le Lycée Ermesinde ne participe pas à cette politique. Il est entièrement tourné vers la plus-value, la valeur ajoutée, en l'occurrence vers la découverte et le développement du potentiel de ses élèves et de son personnel, dans toute sa diversité. L'orientation des élèves en est le principe le plus fondamental.

Chaque élève entre au lycée avec un projet personnel, avec des engagements personnels, notamment dans les entreprises internes, qu'il propose au lycée et dont il cherche à le convaincre. Ce projet personnel, ces engagements, se montreront plus ou moins porteurs au fil des expériences qu'il fera dans les différents contextes qui distinguent le Lycée Ermesinde, ainsi que des attentes et des demandes dont il fera l'objet.

Le Lycée Ermesinde se distingue par une variété de structures qui créent des situations d'apprentissage différentes. Ces structures sont essentiellement au nombre de trois :

1. l'apprentissage et l'exercice autonomes,
2. les séminaires et

3. les entreprises.

Le bloc I est réservé à l'acquisition individuelle et autonome de connaissances, de compétences et de techniques dont il est de toute évidence absurde de croire qu'elle pourrait se passer de manière synchrone dans une classe et dans un cours. L'évaluation y est complètement standardisée.

Le Lycée Ermesinde réserve les cours aux matières où l'échange et la construction collective de savoirs fait sens.

Ainsi le bloc II est réservé grosso modo au déchiffrement de l'actualité selon les différents modes d'analyse et de compréhension propres aux sciences, aux langues, aux sciences humaines, etc.

Le bloc III finalement, est constitué d'entreprises concentrées sur des productions matérielles et intellectuelles et sur leur distribution. Les élèves y acquièrent des compétences entrepreneuriales qui les aideront à devenir des entrepreneurs, des employés et des consommateurs avertis.

L'engagement des élèves dans ces différentes structures dépend de leur projet personnel. Chaque élève est assisté dans ses engagements par un tuteur personnel dont le but est très clair : identifier et confirmer le domaine correspondant le mieux à la fois aux talents, aux intérêts et aux ambitions de l'élève et identifier les voies les plus appropriées et les plus prometteuses pour s'investir dans ce domaine. Cela passe d'abord par l'engagement dans les matières qui conviennent le plus. Les efforts à fournir dans les autres matières sont relativisés par rapport au projet personnel de l'élève.

Le Lycée Ermesinde entend ainsi approcher la réalité adulte, professionnelle et sociétale, et interagir avec elle. Au lieu de perdre pour ainsi dire la musique dans le solfège, au lieu de faire précéder la pratique par une théorie sans fin, le Lycée Ermesinde fait en sorte que les deux genres d'apprentissage et d'expérience se fassent en parallèle et continuellement se fécondent l'un l'autre.

Contact : jeannot.medinger@lem.lu

CHANGER LE COLLÈGE, C'EST POSSIBLE L'EXEMPLE DE MANTES-LA-JOLIE

Jérôme Saltet et André Giordan¹⁸

Un collège très innovant ouvrira ses portes en septembre 2019 à Mantes-la-Jolie, dans le quartier du Val Fourré. Pour répondre aux grandes difficultés rencontrées par les jeunes de ce quartier, le projet se fixe un objectif ambitieux et repense toutes les pratiques d'un collège traditionnel : l'organisation par classe, le programme scolaire, les stratégies pédagogiques, l'évaluation des élèves, le cursus scolaire, l'implication des parents...

A l'origine du projet, dès 2014, il y a la volonté commune d'un département et d'une académie de résoudre les difficultés chroniques de deux collèges de l'éducation prioritaire (REP+) des Yvelines. Ensemble, le Conseil départemental et l'académie décident de créer un nouveau collège expérimental public, en s'appuyant sur notre projet de « collège optimal ».

Première innovation : la méthode du projet

Dès l'origine, un co-pilotage est mis en place entre les services du département et ceux de l'académie. Le comité de pilotage est co-animé par les porteurs du projet pédagogique. Toutes les directions concernées y participent. Le but est d'impliquer tous les acteurs du projet dès l'origine, pour parvenir à une véritable co-construction.

La pédagogie avant le bâtiment

La première mission du comité de pilotage : fixer les grandes lignes du projet pédagogique, pour que celui-ci serve de base au travail du cabinet d'architectes. Trop de projets se développent en sens inverse, le bâtiment s'imposant aux équipes pédagogiques

¹⁸ André Giordan est professeur à l'université de Genève, Jérôme Saltet est cofondateur des Editions Play Bac. Leur projet est décrit en détail dans leur livre commun : *Changer le collège, c'est possible, Oh !* Editions/Playbac, 2010, fruit de multiples innovations et d'une veille internationale.

et ne permettant pas les innovations.

Les architectes, mis en compétition en 2016, ont pu après quelques discussions et aller-retour avec l'équipe de conception concevoir des bâtiments au service de cette pédagogie innovante.

Les objectifs avant les moyens

Comment lutter contre l'inégalité des chances dans un quartier comme le Val Fourré ? Comment sortir de la spirale de l'échec, redonner confiance aux jeunes, à leurs parents, à leurs enseignants ? C'est pour répondre à ces défis que le nouveau collège se fixe un objectif ambitieux : « former des citoyens autonomes, responsables, entreprenants et... heureux ! »

Les mécanismes imaginés doivent tous concourir à la réalisation de l'objectif. L'accent ne sera pas mis sur une augmentation des moyens, mais sur un usage plus pertinent des moyens habituels.

Le changement plus que l'innovation

L'équipe de pilotage ne prétend pas « inventer le collège idéal ». D'une part, parce qu'il n'y a rien à inventer en matière d'éducation, il existe de nombreuses activités et situations qui ont montré leur pertinence. D'autre part parce qu'il est difficile de fixer un idéal dans un domaine aussi complexe. Tout au plus peut-on mettre en avant un optimal en fonction d'un objectif éducatif. Il ne s'agit pas non plus de jouer les apprentis sorciers en prenant les élèves pour des cobayes d'une expérimentation hasardeuse. Le projet s'appuie en permanence sur les recherches internationales, sur ce qui se fait déjà en France, en Europe et dans le monde, et cherche à associer efficacement des pratiques éprouvées pour bâtir un ensemble cohérent à la hauteur de l'ambition initiale. Ce qui fonctionne est toujours préféré à ce qui brille !

Les quatre piliers du projet

Le projet s'attache d'abord à définir ce qu'il est essentiel d'acquérir pour un jeune au XXI^e siècle pour comprendre le monde, se comprendre, se situer et vivre en citoyen. Il se met en position d'accompagner chaque élève vers sa réussite. Il met en place tout ce qui permet d'entretenir le désir d'apprendre et l'estime de soi. Il s'appuie sur des outils numériques et sur un bâtiment performants.

Le collège du socle :

Le programme d'études est centré sur l'essentiel. De nouvelles matières comme le droit, l'économie, la philosophie, l'anthropologie ainsi que des approches transversales (environnement, santé,..) sont intégrées à ce programme. Le collège s'attache à faire acquérir toutes les connaissances et toutes les compétences du socle commun. Il ne s'oblige pas en revanche à suivre rigoureusement les programmes disciplinaires.

Savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre sont d'égale importance. Le collège est notamment très en pointe sur l'« apprendre à apprendre ». Pour des jeunes qui devront apprendre tout au long de leur vie, qui changeront de métiers plusieurs fois, et qui exerceront souvent des métiers qui n'existent pas aujourd'hui, cette compétence est peut-être la plus précieuse que nous puissions leur transmettre.

Le collège de la différenciation

Nous le savons, tous les élèves sont différents. Pourtant, nous continuons à leur proposer une manière de faire unique, laissant sur le bord de la route tous ceux qui ne sont pas compatibles. Le collège optimal veut accompagner chaque jeune en fonction de ce qu'il est.

Puisque chaque élève doit évoluer à son rythme, le système des classes (6e, 5e, 4e, 3e) disparaît. Le collège se parcourt en 3, 4 ou 5 ans. Un jeune en sort quand il a terminé ses apprentissages. Les classes sont remplacées par des groupes de référence multi-âges. Bien sûr, puisque les classes disparaissent, il n'y a plus de redoublement.

Les enseignants, recrutés en partie sur profil, sont des professionnels de l'accompagnement de l'élève avant d'être des héros de leur matière. Ils travaillent en équipe, avec l'ensemble des personnels du collège. Ils effectuent la totalité de leur service au sein de l'établissement.

La clé de cette différenciation, c'est de prendre le temps : le temps pour les élèves de tout acquérir, le temps pour les enseignants d'accompagner chacun.

Le collège du désir d'apprendre

Au début, tous les enfants ont soif d'apprendre. La mission d'une école n'est donc pas de créer le désir d'apprendre mais d'empêcher qu'il ne s'éteigne. Tous les mécanismes du collège optimal doivent entretenir la flamme, et parfois la rallumer si elle s'est éteinte.

Ainsi, c'est la fin de la routine des cours d'une heure. Chaque module est adapté à l'objectif poursuivi. Les dispositifs sont très variés (cours, ateliers, séminaires, conférences,..). Les pédagogies multiples tendent toutes à développer l'autonomie de l'élève, qui devient « auteur » de ses apprentissages.

Les notes disparaissent au profit d'une évaluation positive. Le collège est accompli lorsque toutes les compétences et tous les savoirs essentiels sont acquis.

C'est le collège du positif. L'effort est valorisé. L'erreur n'est pas diabolisée.

Au collège optimal, on réconcilie bienveillance et exigence. Contrairement à une idée

répandue, ces deux notions ne s'excluent pas. Bien au contraire. La bienveillance est en fait la condition de l'exigence. L'évaluation sans note en est une bonne illustration. La note, qui génère du stress et est rarement bienveillante, permet d'avancer dès qu'on est au-dessus de la moyenne. Mais avec 10/20, on laisse de côté la moitié de l'apprentissage en jeu et on accumule des lacunes. Une évaluation plus sereine, sans note, qui laisse le temps de revenir sur ses erreurs, mais qui exige la pleine acquisition de la notion, est à la fois beaucoup plus bienveillante et beaucoup plus exigeante. Elle n'est plus sanction et sélection, elle devient un outil au service de l'apprentissage. Les élèves ont la possibilité de remédier en permanence aux savoirs non encore acquis. Chaque élève bénéficie d'un suivi particulier grâce à deux tuteurs (un professeur et un aîné).

Le collège numérique

Bien sûr, le numérique n'est qu'un moyen, mais c'est un moyen essentiel pour atteindre les objectifs du collège. Equipements, contenus, usages, formations sont pensés en fonction de ces objectifs. Le collège crée des outils et forme enseignants et élèves pour que ces derniers puissent générer eux-mêmes les contenus numériques permettant une acquisition autonome et une bonne évaluation de ces acquisitions.

Plus généralement, les locaux sont adaptés aux objectifs. Par exemple, les salles sont variées pour répondre à l'ensemble des dispositifs prévus, les bureaux des enseignants permettent le travail en équipe sur place, les élèves ont des espaces personnalisables, des studiolos permettent le travail individuel et le tutorat, un grand amphithéâtre permettra à l'inverse des conférences et des spectacles pour un public nombreux...

Enfin, le collège optimal sera un collège ouvert. Puisqu'il se veut une réponse aux difficultés du quartier, il doit être ouvert sur le quartier ! Il pourra être utilisé pour des actions ou des événements associatifs en dehors des horaires scolaires.

Les parents sont notamment étroitement associés au projet, depuis sa naissance. Ils bénéficieront d'une formation leur permettant d'accompagner au mieux leur enfant et d'être des acteurs positifs du projet.

CRÉONS ENSEMBLE L'ÉCOLE DU XXI^E SIÈCLE

Pascale Haag¹⁹

Il y a quelques années, j'ai pris conscience du malaise qui touche non seulement les enseignants, de la maternelle à l'université, mais aussi les élèves, les étudiants, et même les parents. C'est à ce moment que j'ai décidé de m'intéresser au bien-être dans l'éducation. On le sait : la France est l'un des pays membres de l'OCDE où le niveau d'anxiété des élèves est le plus élevé ; c'est la championne des inégalités scolaires, et les enseignants, en plus d'y être parmi les plus mal payés, ne se sentent pas reconnus.

En même temps, nous vivons une période charnière, des transitions historiques, où la technologie bouleverse notre existence, où le devenir même de notre planète est en jeu. Il est capital d'y préparer nos enfants, car ces transitions sont en cours, que nous le voulions ou non.

J'ai eu envie de m'associer avec d'autres pour mettre mon travail au service de l'éducation et j'ai créé à la fin de l'année 2015 un réseau, le [Lab School Network](#). Notre but est de réfléchir et d'agir ensemble, à la lumière de ce que nous apprend la recherche, pour faire évoluer l'éducation et opérer une transition vers un système éducatif qui réponde aux **enjeux du XXI^e siècle**.

Je crois profondément qu'on est plus intelligents à plusieurs que tout seul ! Et que c'est ensemble, en associant tous les membres de la communauté éducative, que nous pourrions faire évoluer le système : avec les enseignants, les parents, les chercheurs, les associations, le personnel administratif, les pouvoirs publics, les entreprises... Et aussi en **impliquant les jeunes**, qui sont les premiers concernés. Nous avons décidé de créer une école véritablement adaptée au XXI^e siècle : la Lab School Paris.

Une « école laboratoire » (*laboratory school*) est une école adossée à un département d'université ou à une institution qui forme des enseignants. Trois activités complémentaires y sont associées : l'enseignement, la formation et la recherche. Du fait de cette structuration, un lien organique se tisse tout naturellement entre éducation et recherche, qui permet de développer et de tester de nouvelles approches. Il en existe en Amérique du Nord depuis la fin du XIX^e siècle (par exemple, celles de [UCLA](#) ou de [Toronto](#))²⁰.

19 Enseignant-chercheur à l'EHESS et psychologue. Ses recherches portent principalement sur la question du bien-être et des innovations dans le champ de l'éducation.

20 Pour en savoir plus sur ce qu'est une lab school, voir le documentaire sur celle de Toronto réalisé par Daisy Gand et François Froelich : « Une école, des émotions. The possible School » (<https://www.youtube.com/watch?v=GFgLQOwLCIk>).

La pédagogie de la Lab School Paris s'inspire d'une part de l'apport des pionniers de l'innovation pédagogique, tels que Maria Montessori, Célestin Freinet, John Dewey, Alexander Neill ou Rudolf Steiner, d'autre part des recherches actuelles en sciences de l'éducation et dans d'autres champs comme la psychologie, la sociologie, les neurosciences, la philosophie ou l'anthropologie.

Ainsi, l'équipe éducative prend en compte les études qui évaluent scientifiquement les pratiques pédagogiques, tant du point de vue de la réussite scolaire que du bien-être à l'école, et s'attache à les mettre en œuvre avec les enfants (par exemple, classes multi-niveaux, tutorat par les pairs, enseignement des compétences socio-émotionnelles ou *soft-skills*).

La Lab School Paris ouvre ses portes à la rentrée 2017-2018, dans le 2e arrondissement de Paris. Les premiers niveaux expérimentés sont le CE2, le CM1 et le CM2. En 2018-2019, l'ensemble du cycle élémentaire sera mis en place (CP-CM2), ainsi que la 6e, de façon à ce que l'école grandisse en même temps que les enfants. Le projet est d'accompagner les élèves au moins jusqu'à la fin du collège, voire jusqu'au baccalauréat. L'équipe pédagogique, bilingue, est composée de deux enseignants, Julie et Colin, qui ont une dizaine d'années d'expérience dans l'Éducation nationale.

Mixité sociale

L'objectif est d'accueillir des enfants de divers horizons afin de construire une **réelle mixité sociale**, en proposant une grille tarifaire indexée sur les revenus familiaux. Il s'agit également de créer une **école inclusive**, en intégrant certains enfants à besoins éducatifs particuliers.

Notre but est, plus largement, d'accompagner les élèves aussi bien dans l'acquisition des connaissances que dans la globalité des apprentissages pour leur permettre de devenir des **citoyens responsables, éclairés, autonomes, solidaires et épanouis**. Ce que nous allons créer, ce n'est donc pas une école privée de plus, inabordable pour de nombreuses familles : c'est vraiment un lieu de partage, d'échange et de dissémination.

Partage des savoirs

La Lab School est étroitement associée au Lab School Network, dont l'un des axes de travail consiste à diffuser les pratiques innovantes. L'accompagnement au quotidien des chercheurs du Lab School Network permet une veille scientifique sur différents sujets (didactique des apprentissages, usage raisonné des outils numériques, bien-être à l'école, etc.). Nous nous attacherons à rendre ce contenu accessible à tous ceux que cela intéresse sur une plate-forme, une fois l'école ouverte. Les contenus pédagogiques développés par les enseignants seront mis gratuitement à disposition sur une plate-forme (Open access), ainsi que les outils d'évaluation, au fur et à mesure qu'ils seront élaborés.

Liens avec l'Éducation nationale

L'équipe en est persuadée, si l'on veut changer les choses à grande échelle, il est nécessaire de mener des projets **transférables dans l'institution**. L'objectif est donc de tisser un maximum de liens avec l'Éducation nationale, objectif qui fait d'ailleurs partie intégrante des modèles des *lab schools* nord-américaines, qui bénéficient du soutien financier des départements d'universités auxquels elles sont associées, et pour lesquelles

elles constituent un laboratoire permettant de tester des pratiques pédagogiques à petite échelle avant de les généraliser.

Une réflexion est actuellement en cours avec les recteurs des académies de Paris, de Dijon et d'Orléans-Tours, afin de développer également des *lab schools* dans l'Éducation nationale, qui pourraient être liées aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

Ensemble, c'est possible.

Nous sommes convaincus qu'il est possible de faire vivre une école plus solidaire, basée sur la recherche, permettant un cadre d'apprentissage favorable à l'épanouissement et à la réussite de chaque enfant.

Nous sommes également convaincus qu'une telle école, grâce au réseau de chercheurs qui l'accompagne, peut apporter sa petite pierre à la refondation de l'école et contribuer à répondre aux immenses défis que rencontre aujourd'hui l'éducation dans notre pays, à travers un dialogue avec tous les porteurs de projets innovants, au sein de l'Éducation nationale ou en marge de celle-ci. Ces défis sont considérables et nul ne peut prétendre y répondre seul, mais il est possible d'y faire face tous ensemble, en mobilisant l'intelligence collective, la créativité et la solidarité, afin de susciter des synergies entre les nombreuses initiatives qui foisonnent aujourd'hui en France et dans le monde. Il n'y a pas de recette miracle, mais les ingrédients sont connus, au moins en partie : les apprentissages personnalisés, les pédagogies collaboratives, la bienveillance, le développement des compétences sociales et émotionnelles, qui prédisent bien mieux que le quotient intellectuel (QI) la réussite scolaire et la réussite dans la vie.

Aujourd'hui, nous avons besoin d'un **élan collectif**, d'un élan citoyen pour repenser l'éducation et créer, tous ensemble, partout, l'école du XXI^e siècle.

Pour plus d'infos, RDV:

Sur notre site : <http://www.labschool.fr/fr/fr/lab-school/>

Sur notre [page Facebook](#)

Sur notre fil Twitter : <https://twitter.com/LabSchoolParis>

ECOLETICA

Alessandra Sartorio²¹



Présentation du projet

L'école aujourd'hui a une grande responsabilité dans l'accompagnement des jeunes générations à se développer en tant que personnes libres, autonomes, désireuses de construire une société meilleure.

L'éthique, en tant que telle, n'est-elle pas la tendance naturelle de l'être humain à satisfaire ses besoins en les incluant dans la recherche du bien commun et du bonheur collectif ?

Le projet ECOLETICA vise à répondre à la question : « Comment agir au mieux ? », et veut donner place et voix à la création d'une communauté éducative à vocation humaniste qui se déploie en trois déclinaisons :

Une École Internationale

Pour encourager les élèves à devenir des citoyens responsables, des esprits tolérants, conscients que les différences culturelles et langagières sont source de richesse. À travers la mise en place d'ateliers multiculturels les enfants développent leur curiosité intellectuelle,

21 Initiatrice du projet ECOLETICA (www.ecoletica.fr), est professeur des écoles et formateur dans le domaine de la didactique des langues. Diplômée en Sciences de l'éducation et de la formation en Italie avec une spécialisation dans l'élaboration pédagogique et l'organisation de la formation, elle a conduit une recherche dans la didactique des langues. Les études menées dans ce domaine lui ont permis de réfléchir sur le processus d'apprentissage des langues et en général, de différents langages que l'être humain utilise dans son chemin d'émancipation.

leur ouverture d'esprit et pratiquent les langues étrangères de manière approfondie et ludique ;

Un centre de formation, de documentation et de Recherche-Action

Pour être un lieu d'écoute, d'observation, de communication active et positive, d'expérimentation, dans le but de conduire une recherche pédagogique continue, visant à faire évoluer des nouvelles approches pédagogiques, à documenter et à communiquer ses résultats et à les partager. Une agora citoyenne où la participation à la gestion et le travail collégial est considéré comme prioritaire ;

Un centre culturel

Pour dédier un lieu à la rencontre, à l'échange, à l'innovation, à la culture, soutenant le dialogue et la responsabilité partagée : un espace ouvert à tous les âges, cultures, langues, idées et espoirs.

Le but est de créer une communauté éducative et participative qui s'implique dans la réflexion et dans l'action pédagogique, pour prendre soin de l'être humain dans l'époque actuelle et des générations futures dans ce qui sera leur environnement.

Focus sur le projet italien

Le « Reggio Emilia Approach » est une philosophie de l'éducation, basée sur une image de l'enfant et en général, de l'être humain, porteur de talent et sujet de droit qui apprend avec les autres et qui s'exprime à travers plusieurs langages. La métaphore des « 100 langages » utilisée par Loris Malaguzzi, permet de pouvoir expérimenter différents matériels, points de vue, langages, pensées, émotions, en valorisant l'expressivité et la créativité de chacun et de chaque individu dans le groupe. Tous les langages possèdent leur propre capacité expressive, il n'y a pas de hiérarchie entre eux. L'avenir est plein de possibilités : quelque chose d'inattendu, de surprenant, de provocant, va découler des connexions que l'on crée entre les langages. Les connexions ne sont pas nécessairement données, l'individu doit les fabriquer ou les vivre et, ce faisant, apprendre.

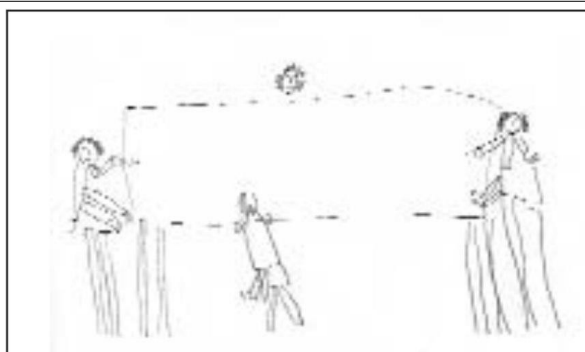
Il est évident que cette façon d'entendre l'école s'oppose à un modèle où la hiérarchie et la bureaucratie dominant, mais il s'avère d'autant plus nécessaire dans ce moment historique où la rencontre avec l'autre est notre ancre de salut, notre dernière ressource, car il est nécessaire, jamais comme aujourd'hui, de sortir de la politique de l'exclusion pour entrer en celle de l'inclusion.

Les raisons d'être de ce projet sont donc liées à l'émergence de situations de souffrance qui affectent le système scolaire dans sa totalité: enfants, parents, enseignants.

Un exemple pour illustrer cette pédagogie dans « le Furet » revue de la petite enfance et de l'intégration N° 6 février 2004

Pour conclure ces brèves réflexions, je

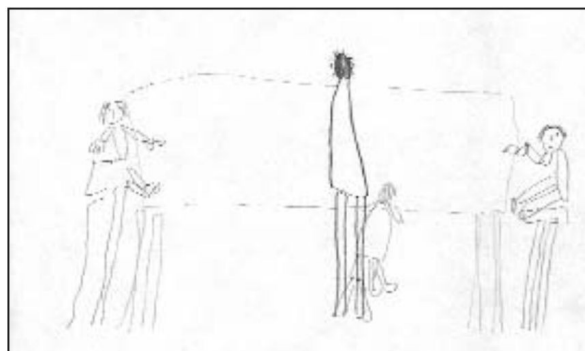
présenterai deux exemples, tirés des archives du travail de documentation. J'invite le lecteur à considérer et interpréter ces épisodes comme un témoignage des théories exposées jusqu'ici, et les images (une petite sélection d'une documentation plus large) non pas comme un commentaire de l'écrit mais comme un choix de communication qui mêle entre eux deux langages: l'écrit et le visuel.



Dessin 1

Les personnes ont une dimension

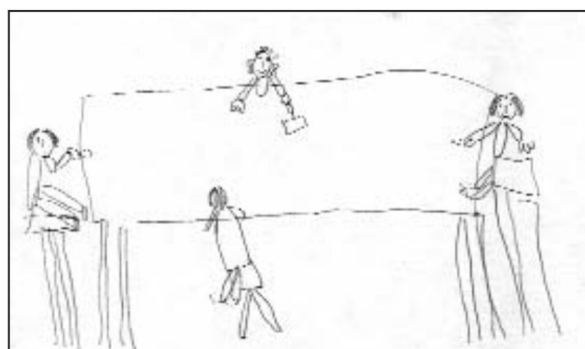
Francesca (5 ans et demi) a choisi de dessiner une table et des personnes assises autour. Elle commence par représenter deux personnes de profil (c'est, en acte, une évidente rotation conceptuelle et formelle qui évoluera à travers le temps et les occasions), puis un personnage vu de derrière et à la fin, elle dessine la tête de la personne vue de face [dessin 1].



Dessin 2

Elle s'arrête et commente à voix haute "Mais, cette personne est suspendue en l'air!". Elle réfléchit un instant puis se lève, appuie la feuille à l'envers contre la vitre de la fenêtre et au dos, à contre-jour, elle complète le dernier personnage à peine commencé [dessin 2].

Après avoir décidé de la position de la ligne du sol, ancrant ainsi le personnage au sol, Francesca retourne à sa place, retourne la feuille et ne calque du personnage que la partie visible au-dessus du plan de la table [dessin 3].



Dessin 3

Environ une semaine plus tard, nous proposons à nouveau la copie d'après nature d'une table avec des personnes



assises autour. Francesca réalise un dessin (dont je montre un détail) [dessin 4] qui présente un problème analogue: une main apparaît comme isolée dans l'espace. Lorsque je demande: "Pourquoi as-tu laissé un espace vide entre la main et le corps?" Francesca me regarde d'un air quelque peu compatissant et me répond: "Je ne pouvais pas voir le bras, donc je ne l'ai pas dessiné, mais le bras est là et j'ai dû lui laisser de la place, sinon, comment veux-tu qu'il s'y trouve?". J'ai retrouvé ce type de solution, avec des commentaires analogues, chez d'autres enfants, dans des contextes différents qui présentaient néanmoins le même problème. Trop souvent, à l'école, le dessin est sous- estimé, ses possibilités sont négligées. Dès lors, il est rare qu'il puisse complètement évoluer en tant que langage. Pourtant, le dessin est un instrument d'une précision extraordinaire pour sonder et interroger la réalité et l'interpréter. Si, au lieu de considérer uniquement le résultat final d'un dessin, nous apprenions à en révéler le processus, nous comprendrions aisément que la partie logique et la partie expressive coexistent, que les deux s'entrelacent et participent à l'invention créative.	Dessin 4 « le Furet » revue de la petite enfance et de l'intégration N° 6 février 2004
--	--

Une autre école est possible

Selon le projet Ecoletica l'école peut devenir un lieu d'apprentissage innovant, un espace où chaque être humain, porteur de talent et sujet de droit, puisse se « développer » dans toute sa complexité et sa beauté à travers tous les langages, les arts ainsi que les sciences et la littérature, leur offrant égale dignité.

Il est envisagé comme un network urbain où chaque citoyen pourra à la fois offrir et prendre, être protagoniste ou spectateur ou à la fois "spect-acteur" d'un processus de développement individuel, collectif et environnemental. Conçu comme un lieu d'observation, de recherche, de découverte, de jeux, de pratique, de formation continue, un lieu de vie, il pourra devenir une Collectivité de la Connaissance, constituée par tous

les acteurs du procès pédagogique, qui agit comme un système vivant.

L'organisation et l'évaluation : les défis d'ECOLETICA

Aujourd'hui, de nombreuses études attestent que les classes en multi-âges atteignent des résultats supérieurs aux moyennes nationales. Elles ont pour objectif d'éveiller et émerveiller les consciences civiques, mais aussi de développer le capital de connaissances et d'encourager les apprentissages.

Une telle communauté, respectueuse des besoins de tous, flexible et fonctionnelle, rend plus significatifs les apprentissages et plus conscients les enfants, les faisant devenir auteurs de leur propre chemin d'émancipation.

Des organisations sociales comme l'école sont chargées de développer l'autonomie et l'indépendance, semblables à l'approche Montessori, mais aussi une « dépendance positive » des uns par rapport aux autres, c'est à dire, l'interdépendance que favorisent l'action et le travail avec les autres et pour les autres. Étant des êtres sociaux, vivre et travailler en collaboration avec les autres est une nécessité, et ce besoin devient vraiment enrichissant quand le groupe est « différent » dans sa composition.

Pour ECOLETICA, « socialiser » c'est construire ensemble, respecter les autres, créer des interdépendances et des interconnexions positives et bénéfiques. Élaborer et partager des règles facilite leur respect car le sujet n'est plus dans l'obéissance et la dépendance vis à vis d'une autorité, d'une institution, à l'initiative de permis, d'obligations et d'interdits. Il est dans la liberté créative, dans la responsabilité et finalement dans le pouvoir de décider ce qui est bien pour le groupe et pour les individus qui en font partie. Ainsi les espaces, les horaires, les activités, les solutions aux problèmes deviennent l'« affaire » de tous.

L'école a une importante mission à accomplir, celle d'apprendre aux jeunes à se connaître, à s'auto-évaluer et à évaluer les parcours éducatifs en termes de savoirs (connaissances), savoir-faire (pratiques), savoir-être (attitudes), pour se concentrer sur les acquis, les connaissances, les compétences en reconnaissant la pluralité des façons d'être et les modalités avec lesquelles on fait face à la vie.

L'évaluation doit être considérée comme un moyen de suivre ses progrès, de se remettre en question, d'adapter son parcours d'apprentissage à travers un processus d'auto-évaluation personnel et collectif. Il ne faut pas omettre que le plaisir d'apprendre limite l'intérêt à évaluer puisque l'individu est dans la liberté et la joie de la découverte.

Pédagogie et architecture : un lien indissoluble

La philosophie qui sous-tend ce projet pédagogique inclut une structure dédiée et des espaces conçus pour sa réalisation de manière effective. Les espaces verts ont des impacts psycho-sociaux en termes de dynamique et de cohésion sociale mais aussi de santé d'où l'importance d'un aménagement de type végétal pour cette structure, pouvant offrir un

contact tactile et visuel.

C'est une relation cognitive que l'être humain entretient avec la nature qui peut être une source fondamentale de santé mentale et de bien-être. La structure, conçue comme un espace intérieur et extérieur, répond aux nécessités de l'architecture écologique et durable qui, tel un corps vivant, se convertit, se transforme et s'adapte aux exigences et aux besoins. Elle prend en compte la diversité des lieux et les changements climatiques. Une attention particulière sera donnée aux matériaux recyclés pour tout ce qui est construction et aménagement. Cet éco-lieu conçu comme une éco-structure vise à créer, restaurer, rénover ou réhabiliter un espace en respectant au mieux l'environnement. L'objectif principal est d'obtenir des conditions de vie, de confort, d'ambiance qui soient adéquats et agréables en testant différentes stratégies, techniques et systèmes de construction et en utilisant des moyens architecturaux spécifiques et les énergies renouvelables disponibles. Les espaces sont aménagés, organisés même selon les nécessités, les désirs, les exigences et les finalités que la communauté, adultes et enfants, souhaite. La ligne de force est l'aspect modulable, accessible et facilement identifiable pour chaque événement ou activité car le lieu répond aux besoins du moment (mouvement, créativité, méditation, ...) et change d'aspect grâce à des cloisonnements modifiables. Intégrer l'ensemble de ces objectifs et de ces contraintes implique de se poser les bonnes questions sur le choix du site, de l'emplacement et des services disponibles à proximité.

EN CONCLUSION

Le changement: des finalités, des méthodes, des programmes, des environnements pédagogiques, architecturaux, naturels, etc, est, comme nous l'avons vu d'importance vitale pour redonner son sens à l'institution scolaire. Mais l'innovation doit éviter d'être aventureuse (élèves "cobayes"), ou arbitraire, ou soumise aux modes, pour pouvoir répondre de manière adéquate à des besoins ressentis.

Elle doit aussi trouver à s'accommoder des contraintes (pas de parcs et prairies autour des écoles en centre ville - Locaux souvent exigus) et s'équilibrer avec un certain conservatisme que l'on pourrait définir par l'observation, l'imitation, l'inspiration partagée.

Observer la nature, sans d'emblée interférer ; observer les « bons gestes » des artisans pour les imiter dans des activités ou travaux manuels en prise directe avec la matière, à côté des procédés plus modernes des Fab'labs ; apprendre par coeur des poèmes ou textes d'auteurs, s'en nourrir et à son tour créer de beaux textes, ce n'est pas tourner le dos à l'innovation mais lui donner sa place dans un projet éducatif qui allie à la fois information et créativité.

Nous sommes des êtres-en-relation qui apprenons les uns des autres et léguons aux générations suivantes ce que nous avons appris, créé et inventé, qu'ils feront évoluer comme nous avons reçu ce qui a été appris, créé et inventé par nos prédécesseurs et l'avons fait évoluer. Ainsi va la vie.

ANNEXE : RESSOURCES

1. Institutions

- Ministère de l'éducation nationale

La question de l'innovation est traitée au sein du ministère de l'éducation nationale à différentes échelles :

- au sein de la DGESCO, Direction générale de l'enseignement scolaire, un département dédié, le DRDIE (Département recherche développement innovation expérimentation) pilote les grandes lignes de l'innovation en organisant des événements nationaux et anime le réseau académique de l'innovation, en fonction des priorités données par le ministère. Il travaille en lien étroit avec l'IFé, Institut français de l'éducation, sur les questions de recherche ;
- dans les académies, les CARDIE (Conseillers académiques recherche développement innovation expérimentation) accompagnent les établissements et leurs équipes dans leurs actions innovantes et mettent en oeuvre la politique du recteur dans ce domaine; ils organisent également des événements tels que la Journée académique de l'innovation et valorisent les actions ; ils valident, au nom du recteur, la mise en place des expérimentations (article L.401-1 du code de l'éducation) ;
- le CNIRé, Conseil national de l'innovation et de la réussite éducative, a été mis en place de 2013 à 2017 ; instance indépendante du ministère qui travaille en collaboration avec le DRDIE, il réfléchit à de nombreuses propositions pour développer l'innovation pédagogique à toutes les échelles : ministère, académie et établissements ; la synthèse des rapports qui fait état de la réflexion du CNIRé et de ses propositions est disponible sur le site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr/cid115012/innover-pour-une-ecole-plus-juste-et-plus-efficace-synthese-des-travaux-du-cnire-2016-2017.html)

<http://www.education.gouv.fr/cid115012/innover-pour-une-ecole-plus-juste-et-plus-efficace-synthese-des-travaux-du-cnire-2016-2017.html>

2. La FESPI : Fédération des établissements scolaires publics innovants.

www.fespi.fr

3. LE NOUVEL EDUCATEUR

Revue du mouvement ICEM-pédagogie Freinet, a publié en Octobre 2016 un numéro spécial pour le cinquantième de la mort de Freinet. On y retrouve toute l'actualité de ce

mouvement pourtant nonagénaire.

www.icem-pedagogie-freinet.org

Un exemple de pédagogie Freinet : Daniel Gostain

<http://pedagost.over-blog.com/enseigner-autrement.html>

4. Réseau des écoles Montessori

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

Le coup de projecteur de Céline Alvarez sur sa classe Montessori a mis cette méthode sur le devant de la scène médiatique. Elle existe en France depuis des décennies. Surtout implantées dans le privé les écoles Montessori existent aussi dans le public.

<http://www.blanquefortsurbriolance.fr/vie-pratique/l-ecole.html>

La philosophie à l'école: Education nationale.

Un exemple: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vous-avez-dit-Debat>

5. Un film : « Une journée dans la classe de Sophie.

A la rencontre d'une école du 3^e type en éducation prioritaire » : https://youtu.be/H_LcjpAZ2Lk

<http://publications.cemea-formation.com/catalogue.php?idPublication=405>

6. Le Printemps de l'Éducation

Le Printemps de l'Éducation est un mouvement citoyen qui fédère tous les acteurs du renouveau éducatif. Sa mission est de contribuer à rendre visible la diversité éducative et relier les initiatives pour permettre la transformation individuelle et sociétale dont notre monde a urgemment besoin.

7. L'AFPSSU

Association Française de Promotion de la Santé dans l'environnement scolaire et universitaire <http://www.afpssu.com>

- s'engage pour contribuer à créer :
 - Une école accueillante et bienveillante soucieuse de respecter les besoins fondamentaux des jeunes et développer un contexte de bien-être scolaire permettant à chacun d'entre eux d'arriver au meilleur de leur capacité.
 - Une école prévenante et humanisante pour valoriser des actions de

prévention positive, d'interactions entre tous les acteurs de la communauté éducative.

- Une école pour bien vivre ensemble dans un lieu au climat apaisé favorisant le bien-être et l'épanouissement de tous.

8. Le BONHEUR À L'ÉCOLE

<http://fabriquespinoza.fr/ateliers-bonheur-a-lecole-reviennent-nouvelle-edition-25-mars-prochain/>

9. CAPE : Collectif des Associations Partenaires de l'École

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/etablissements-d-enseignement/l-eple/ecole-et-associations-une-alliance-pour-la-reussite-educative/presentation-du-cape/>

10. ATD Quart-Monde

Avis « Une école de la réussite pour tous » présenté au CESE en Mai 2015

<http://www.lecese.fr/travaux-publies/une-cole-de-la-r-ussite-pour-tous>

11. Des projets architecturaux et d'aménagement des classes

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/archicl@sse/46/8/archicl@sse-2014-12-15-anne-bedel_377468.pdf

Ces Ressources sont un « grand panier » où puiser des idées d'améliorations possibles et aucunement une injonction de bonnes pratiques qui feraient défaut à qui ne s'en inspirerait pas ! C'est bien dans cet esprit que nous les avons incluses dans ce dossier. Pas plus qu'ailleurs il n'y a de vérité absolue en éducation.