

Changer l'école, une utopie ?

éduquer, former, réussir ensemble



APPROCHES COOPERATIVES N°3

“La seule voie qui offre quelque espoir d'un avenir meilleur pour toute l'humanité est celle de la coopération et du partenariat.” Kofi Annan

<https://approchescooperatives.com>

Janvier 2020

TABLE DES MATIERES

Editorial : Changer l'école, une utopie ?	3
Récit : Eduard Vallory : L'alliance Escola Nova 21	7
Décryptage : L'école de l'ère industrielle	25
Dossier : Les pédagogies coopératives	35
Les Associés du Grand Platane : L'accusation	53
L'invité du mois : John Lawlor	61



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - CONGRES INDIANS

Approches Coopératives : revue bimestrielle, 6 publications par an.

Directeur de la publication : Dominique BENARD, approchescooperatives@gmail.com

Comité éditorial : Hector CARRER, Biorn MAYBURY-LEWIS, Eduardo MISSONI, Philippe MISSOTTE, Michel SEYRAT.

Abonnement : <https://approchescooperatives.com/fr/categories/francais/abonnement-annuel>

Photo de couverture : Escola Nova 21 - Virolai

EDITORIAL

Changer l'école, une utopie ?

Par Michel Seyrat

J'ai commencé mon métier de professeur de français en France en 1967 et j'ai pris ma retraite en 2003. A part une interruption de cinq ans dans l'équipe nationale des Scouts de France et un congé de maladie, je l'ai toujours pratiqué. Trois choses m'y ont aidé, les exemples de professeurs qui m'avaient marqué, mes études de théâtre au conservatoire et mon temps de chef scout. Avoir des modèles, être un peu acteur, savoir écouter les jeunes, "prendre le pas des plus lents" et les aider à réussir sont mes principales recettes.

Entre mon entrée à l'école primaire et la fin de ma carrière, l'école a beaucoup et souvent changé, c'est une évidence, même s'il y a toujours des enseignants et des élèves. Comme professeur j'ai vécu au moins six réformes du lycée sans parler des changements des programmes d'études, des types d'épreuves, etc.

Avec les lycéens ou les étudiants, nous avons tourné des films

(d'abord avec des pellicule Super8), écrit des nouvelles, des romans, des recueils de poèmes, des pièces de théâtre, joué des scènes, conçu des « montages audio-visuels » de diapositives et des photos romans avec des appareils polaroids, disséqué des bandes dessinées et des feuillets télé, etc.

J'ai amené des dizaines de fois des bandes d'adolescents en voyage, j'ai fait passer des examens en prison plusieurs fois, j'ai eu des élèves lourdement handicapés, d'autres gravement addicts, des gamines enceintes... Nous avons fait vivre dans le lycée un ciné-club bondé toute la journée pendant des années, nous avons vendu des friandises pour donner des sous à ceux qui avaient faim, nous avons connu des menaces de bombes et même eu une explosion !

Parfois nous avons travaillé en groupes, d'autres fois dans le silence en solitaire, nous nous sommes questionnés les uns les

autres, nous avons découvert l'informatique et l'Internet et nous avons lu des livres, tantôt on évaluait une intervention orale, tantôt un texte écrit, quelquefois les élèves arrivaient en classe après une séance d'éducation physique et on commençait par se reposer « comme à la maternelle », d'autres fois ils avaient faim ou hâte de s'en aller enfin du lycée, ou...

Je pense que j'ai dû ouvrir une porte de classe et dire à des enfants "entrez" vingt-cinq ou trente mille fois et, à chaque fois c'était différent, ça avait changé de la fois précédente. On comprend cela difficilement quand on est extérieur à l'école et qu'on vient en quelque sorte "en visite", on se dit : "c'est comme la dernière fois" ou "c'est comme de mon temps", voire "les profs sont vraiment immobilistes", mais le peuple scolaire de l'intérieur, lui, vit et change, d'un jour sur l'autre, d'une heure à l'autre, et tout le temps.

Enfin, comme la plupart des enseignants de ma génération, j'ai lu et pratiqué les recommandations des "nouveaux pédagogues", j'ai entendu en 1968 le nouveau ministre de l'éducation nationale dire "vous devez aujourd'hui leur apprendre à apprendre" et je vois maintenant

les neuro scientifiques expliquer ce qui se passe dans le cerveau, mais bientôt octogénaire, ceux et celles que je veux remercier car ils m'ont beaucoup appris, ce sont les "mauvais élèves" car ils m'ont obligé à me remettre en question, à changer mes routines dans cette utopie jamais réalisée et toujours en marche qu'est l'école gratuite et universelle.

Car l'école est elle-même déjà une utopie toujours en train de se réaliser et jamais achevée. Qui aurait cru, il y a 200 ans dans les milieux éclairés et bien nourris des grandes capitales qu'en l'an 2020 TOUS les enfants du monde tous les jours seraient dans un lieu pour apprendre autour d'un maître ou d'une maîtresse, garçons comme filles ?

Ici des enfants ont marché longtemps pour arriver là, ou traversé un fleuve en pirogue, ou bien pris un bus à l'aube, ils ont mis les habits qu'il faut pour aller à l'école, comme la Reine d'Angleterre met les habits qu'il faut pour aller à l'Opéra. L'école c'est sacré.

Ailleurs, dans la ville réduite à un champ de ruines par les fous paranoïaques qui prétendent diriger leurs semblables pour leur bien, une femme ou un homme avance difficilement entre les tas

de gravats et fait le tour de familles terrés dans des restes ébranlés de maisons et salue amicalement : « Demain on peut rouvrir l'école, on a déblayé une pièce, il faut que Jo et Zette viennent. » Le visage des enfants sourit, un peu de lumière dans leur nuit. Et le lendemain, sur des morceaux de bancs rafistolés, ou par terre, avec un bout d'ardoise et un morceau de craie, B-A-BA et 2 et 2 font 4 recommencent à ouvrir l'avenir dans la ville dévastée. Et tout à l'heure, la porte branlante s'ouvrira, les enfants sortiront pour la récréation et recommenceront à jouer ensemble.

Là-bas, au milieu de nulle part, c'est une ville de tentes et de baraques à perte de vue, les enfants errent, la grande sœur porte le petit frère, les ados jouent de leurs muscles jusqu'au moment où toutes et tous se dirigent vers une grande tente où les attend un gaillard barbu et une grande fille souriante : c'est l'heure, entrez, et la magie recommence, tournée vers demain, quand tout ira mieux.

Peut-être, après-demain, un pédopsychiatre formé à Minneapolis ou à Shanghai viendra expliquer au gaillard et à la grande fille comment agir avec les polytraumatisés de la vie, ils écouteront attentivement et le

monsieur repartira en 4X4 vers son université et le surlendemain le gaillard et la grande fille ouvriront comme tous les jours la porte de l'école et diront aux enfants : entrez, ici c'est la maison Espérance.

Qui sait si, dans quelques jours, une fois l'électricité revenue, le gaillard et la grande fille ne diront pas aux enfants : Demain venez avec le téléphone portable de votre papa, on fera de la géographie. Les livres ont brûlé mais www répond encore !

L'école est une utopie toujours recommencée et jamais achevée.



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - OCTAVIO PAZ

RECIT

L'alliance Escola Nova 21

Par Eduard Vallory



Eduard Vallory², analyste social et gestionnaire des initiatives de changement, nous livre ici comment il a été amené à concevoir et à mener à bien un projet de mobilisation de la société civile pour repenser l'éducation en Catalogne.

Les préliminaires

L'alliance Escola Nova 21 a été la conséquence d'un grand nombre de réflexions et d'expériences que

j'ai eues pendant mon année sabbatique à New York après avoir quitté la direction de la *Graduate school of Economics* de Barcelone, que j'ai occupée pendant 6 ans jusqu'en 2012, l'année où j'ai publié *World Scouting*, le livre de ma dissertation de doctorat.

Au cours de cette année sabbatique, j'avais l'intention d'explorer diverses choses pour me donner le temps de penser à ce que je ferai ensuite. A New York, un peu par chance, j'eus l'occasion de visiter plusieurs écoles en particulier à Harlem où un projet avait vu le jour pour lutter contre la ségrégation sociale en attirant dans les écoles des enfants de la classe moyenne. J'ai découvert dans ces écoles les stratégies développées au profit des enfants défavorisés. Plusieurs d'entre elles me semblaient très imposées d'en haut, très directives. C'était dans la seconde moitié de 2013 et cette expérience m'a amené à réfléchir sur l'éducation formelle.

Ma désastreuse expérience de l'école

Il faut dire que mon expérience personnelle de l'école, avait été désastreuse. Durant toutes mes études au lycée, j'ai dû redoubler pratiquement chaque année et au lieu de terminer mes études secondaires à 18 ans, je les ai terminées à 22 ans. J'ai découvert très récemment Daniel Pennac, un écrivain français qui a écrit "Chagrin d'école". Il décrit exactement les sentiments que j'ai éprouvés depuis l'âge de 10 ans jusqu'à 18 ans, la douleur de l'enfant qui ne parvient pas à apprendre. Clairement, pour moi, cet échec était très frustrant. Les gens me disaient:

- *"Ecoute, c'est parce que tu ne veux pas apprendre que tu n'apprends pas, tu es loin d'être idiot ! C'est donc que tu es paresseux ou que tu t'en fiches complètement !"*

Par contre j'ai poursuivi d'excellentes études universitaires, j'ai passé un mastère, j'ai eu mon doctorat et j'ai oublié l'époque précédente. C'était comme lorsqu'on a été malade à un certain moment de sa vie, on a eu des problèmes et maintenant c'est fini, tout va bien. Et bien, ma visite des écoles, lorsque j'étais à New York a fait resurgir en moi le souvenir de

cette expérience passée douloureuse et humiliante.

Une réflexion émerge

Et puis, j'ai été invité au Congrès Scout Mondial sur l'éducation, organisé à Hong Kong par l'OMMS pour rendre compte de ma recherche sur le Scoutisme. Au cours d'une session animée avec Dominique Bénard, nous avons échangé les raisons pour lesquelles il était nécessaire de réformer l'éducation formelle. Et cette discussion m'amena à faire le lien entre l'expérience que j'avais eue à l'école et ma réflexion sur le côté éducatif du Scoutisme. Et je réalisais alors que le Scoutisme m'avait peut-être apporté bien plus que je ne l'avais imaginé.

Après Hong Kong, je pris de longues vacances de Noël dans le Sud-Est asiatique. Je suivis un cours sur la méditation et je pris le temps de lire un livre intitulé "How Children Succeed" de Paul Tough. Je me revoie, dans une petite île au milieu de l'Indonésie, lisant un chapitre dans lequel l'auteur écrit qu'on lui a toujours dit que si un enfant échoue à l'école, il est responsable de son échec. Mais, en réalité explique Paul Tough, c'est l'échec de l'école parce qu'en tant qu'institution, elle n'a pas été capable de créer un environnement, une stratégie, une



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - CONGRES INDIANS

action capable d'amener l'enfant à apprendre. Ce fut pour moi un grand choc parce que cette lecture entrainait en connexion avec mon expérience personnelle. Et tous les éléments du puzzle commençaient à prendre place pour créer en moi une grande conversation mentale.

Dans le monde entier, le même débat sur l'éducation

Je me rendis ensuite à Toronto à la conférence annuelle de la *Comparative and International Education Society*, où j'avais été invité une première fois par John Farell, le pédagogue canadien qui a écrit la préface de mon livre et qui a été également très actif dans le

Scoutisme. Ayant découvert, lorsque j'étais à New York qu'il était décédé, j'avais contacté son ancien co-auteur de l'OIES, Vandra Maseman, qui m'avait proposé d'organiser une session de présentation de mon livre en hommage à Farrell. Donc, je participais à cette conférence pendant trois, quatre jours et je découvris que tout le débat, dans le monde de l'éducation comparative internationale tournait autour des questions suivantes : pourquoi, dans le monde entier, le système éducatif ne répond-il pas aux problèmes d'aujourd'hui et pourquoi est-il si difficile à changer ? Le débat dans les

sphères académiques était exactement le même que celui que nous avons eu à Hong Kong, et portait les mêmes questions que j'avais eu intuitivement en visitant les écoles à New York.

Repenser l'éducation

Quand je revins à Barcelone dans l'été 2014, deux événements se produisirent : d'une part je fus élu président du Centre pour l'UNESCO de Catalogne et d'autre part on me demanda de développer une nouvelle approche pour la formation des professeurs. Pour répondre à cette demande, je me lançais, comme à New York, dans une visite des écoles. Et je découvris que beaucoup d'entre elles réalisaient des choses qui allaient totalement dans la direction de ce que nous avons dit à Hong Kong et de ce que Paul Tough préconisait dans son livre "How Children Succeed" : l'apprentissage actif et coopératif, l'émancipation des jeunes, etc. et tout cela commença à prendre sens pour moi.

En 2015, l'UNESCO fut le cadre de deux nouveaux événements : d'une part la publication "Repenser l'éducation", un grand rapport sur l'éducation faisant suite à celui de Jacques Delors en 1996, d'autre part le Forum Mondial sur

l'Education organisé à Incheon et auquel je pus participer. A la suite du Forum, ma réflexion prit forme : nous avons traduit en catalan "Repenser l'éducation" et nous en avons assuré la présentation à Barcelone. Je pris alors contact avec les écoles que j'avais visitées en leur disant :

- *"Pourquoi ne pas essayer de faire quelque chose ensemble ? Pour le moment, à travers ce que vous faites, vous êtes des exceptions, pourquoi ne pas vous transformer en références ? Pourquoi ne pas faire quelque chose pour aider les écoles qui le souhaitent à suivre votre exemple ?"*

La création de l'alliance Escola Nova 21

C'est ainsi que je commençais à créer une alliance. J'étais déjà président du Centre pour l'UNESCO de Catalogne, je pris contact avec un thinktank catalan sur l'éducation, Fundació Bofill, j'entrais en négociation avec l'Université Ouverte de Catalogne, j'obtins l'aide financière de la Fondation "la Caixa". Tout cela me prit 6 à 9 mois. Nous arrivions au mois de mars 2016, nous disposions des accords et des fonds nécessaires, je lançais l'initiative.

Tout part d'une expérience personnelle

En réfléchissant sur mon expérience personnelle, je réalisais, pour la première fois, quelque chose de très important : ce qui m'avait sauvé de mon échec scolaire, sur le plan personnel et professionnel, c'était mon implication dans le Scoutisme. Alors que j'étais un adolescent redoublant toutes ses classes, à qui on répétait le message qu'il était incapable d'apprendre, j'étais un des responsables de mon groupe scout et je commençais à être actif dans l'équipe internationale et dans l'équipe pédagogique nationale de mon association.

Tous les développements, que j'ai vécus, prenaient maintenant pour moi toute leur signification à partir de mon expérience et à partir de l'impact que le Scoutisme avait eu sur moi. Non pas le Scoutisme en tant qu'institution mais par les opportunités éducatives concrètes qu'il offre. L'échec scolaire aurait pu détruire mon estime de soi, mais l'estime de soi que j'avais construit dans le Scoutisme était si forte qu'elle avait résisté à mon échec scolaire. Le plus grand danger que les jeunes rencontrent à l'école est de se retrouver coincés dans une spirale de l'échec qui détruit leur estime de soi et qui leur renvoie le

message qu'ils sont incapables d'apprendre.

Je me me suis souvenu alors de ce que l'enseignante et référente pédagogique Marta Mata nous avait dit dans l'acte des 25 ans d'Escoltes Catalans :

- *"Trop accablés par la nouveauté des programmes, des évaluations et des promotions, nous, enseignants, devons retrouver la liberté de penser aux garçons et aux filles comme vous le pensez : le Scoutisme, à partir de son action dans l'éducation non formelle, facilite tout le processus de l'éducation formelle. Nous, les enseignants, nous devons aussi penser aux enfants comme vous le faites".*

A la base, un travail patient de création de liens

Pour parvenir à concevoir et créer le projet Escola Nova 21, J'ai visité 40, 50 écoles et j'ai passé des journées entières à dialoguer avec les enfants, avec les directeurs, avec les professeurs pour établir des comparaisons et comprendre. Cela m'a permis non seulement de faire surgir des idées sur ce qu'il fallait faire mais aussi de créer un grand capital de confiance absolument nécessaire dès le début pour construire la coopération et détruire toute idée de compétition.

Et ce capital de confiance a été un élément clé pour créer la grande alliance d'Escola Nova 21. Cette alliance repose en effet sur deux parties essentielles, une partie institutionnelle, celle qui regroupe les donateurs, le thinktank et l'université, et d'autre part, l'alliance des écoles de référence. Rien n'aurait pu être fait sans ce travail préliminaire d'établissement des contacts et des connections.

Une stratégie de changement

Toute stratégie de changement part d'un diagnostic. Et ce diagnostic est également lié à mon expérience du Scoutisme.

Le diagnostic

J'avais découvert que certaines écoles, qui avaient été à l'avant-garde et considérées comme des références à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, à l'époque finale du franquisme, écoles coopératives qui avaient récupéré la langue catalane que le régime fasciste avait voulu éliminer, qui avaient lutté pour remettre en vigueur l'apprentissage actif pratiqué dans les années vingt et trente, n'étaient plus aujourd'hui vraiment des références.

Ce fut une grande question pour moi : pourquoi ces écoles, qui avaient été, on peut le dire, révolutionnaires sur le plan éducatif, dans les années vingt et trente et encore dans les années soixante et soixante-dix, m'apparaissaient aujourd'hui comme des musées ?

Je compris qu'elles faisaient des choses sans savoir pourquoi elles le faisaient. C'était le moment où nous avons traduit en catalan *Repenser l'éducation*. Beaucoup d'écoles nous demandaient de venir leur présenter ce document. Nous visitons des écoles où il y avait beaucoup d'innovation et où l'on faisait des choses étonnantes et d'autres écoles où rien de cela n'existait. Dans ces dernières écoles, j'avais droit à ce genre de dialogue :

- "Pourquoi procédez-vous ainsi ?"
- "Oh, nous avons toujours fait comme cela..."
- "Mais pourquoi faites-vous cela ?"
- "On a toujours fait ça, cela fait partie de notre identité..."

Je ne pouvais m'empêcher de réagir : "Quand je lis les écrits de votre fondateur, j'ai le sentiment qu'il était beaucoup plus radical que vous. On dirait que vous avez fait de votre école un musée."



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - CONGRES INDIANS

Et je faisais le lien avec mon expérience du Scoutisme, avec la contradiction qui existe entre la position très souple et adaptable de Baden-Powell durant les quarante ans où il a dirigé le Mouvement et le grand nombre de gens dans beaucoup de pays et même au niveau mondial qui ne font que répéter *"Nous avons toujours fait ceci, nous avons toujours fait cela..."*, pour éviter de ne rien changer.

Et je réalisais que les mêmes éléments que j'avais détectés et expliqués à Hong Kong au sujet du Scoutisme existaient aussi dans les écoles. Elles avaient été

transformées en musée à cause d'une confusion entre les fins et les moyens.

Dans une de ces écoles, les enseignants organisaient des groupes d'enfants et les désignaient suivant des couleurs. Ils disaient aux élèves : *"Vous êtes les bleus et vous êtes les verts"*. Et lorsque je demandais des explications, ils répondaient :

- *"Ecoutez, nous avons toujours fait comme cela depuis les années vingt..."*

Le but était de créer des petites communautés de jeunes partageant des rôles et des

responsabilités au sein de la communauté plus grande. La question n'était pas de désigner les groupes par des couleurs ou des noms de fleurs, c'était de créer une dynamique avec des responsabilités partagées. Mais quand on oublie les buts que l'on recherche, alors la question essentielle devient celle des couleurs attribuées aux groupes. Je réalisais qu'un des principaux problèmes dans les écoles, c'est que le *comment* - comment on fait les choses, les méthodes que l'on utilise - prend plus d'importance que le *pourquoi*. Comment faire passer les écoles de la focalisation obsessionnelle sur le *comment* à la réflexion sur le *pourquoi*.

Paulo Freire disait toujours : quand vous n'avez pas d'esprit critique, l'action politique que vous faites, c'est juste de l'action. Vous faites des choses, parce que vous devez faire quelque chose, mais, sans la capacité de penser par vous-mêmes, vos actions sont vides. Vous devez être conscients des buts que vous cherchez à atteindre et alors évaluer vos actions pour voir si le résultat obtenu est bien celui que vous recherchez.

C'était exactement ce qui arrivait dans les écoles. Quand une école voulait changer, elle prenait modèle sur les écoles de référence,

mais au lieu de réaliser le pourquoi des choses, elle imitait le comment. Les enseignants disaient "*On pose cela sur le sol... On met sur le mur un poster comme celui-ci... On fait des projets...*"

L'éducation est toujours menacée par l'oubli du *pourquoi*. Ce qui me passionne chez John Dewey, c'est qu'il parle toujours du *pourquoi*. Il disait par exemple : si je veux développer chez les enfants un esprit démocratique, quelles expériences leur proposer ? Des élections ? Non, non, attendez ! Je veux observer, je veux comprendre !

Si vous mettez ensemble deux écoles qui se posent le même *pourquoi* et adoptent différents *comment*s, par exemple l'une est plus technologique, l'autre développe des apprentissages sur la base de projets, l'une est plus liée à la communauté, l'autre ne l'est pas. Vous avez deux écoles qui sont différentes l'une de l'autre, mais qui ont cependant quelque chose en commun : l'une et l'autre cherchent à définir le *pourquoi*. Elles doivent cesser de penser aux *comment* qui peuvent être différents mais doivent s'efforcer de répondre à la question principale : comment apprend-on ? On apprend quand l'apprentissage est actif, quand l'apprenant est placé

au centre du processus, quand l'apprentissage est coopératif, lorsqu'on reçoit une rétroaction sur ce que l'on a fait... Ces éléments ne sont pas des *comment*, ce sont les fondements des *comment*.

C'est aussi une façon d'éviter les disputes et les conflits à propos des méthodologies. Une méthodologie n'est pas bonne ou mauvaise intrinsèquement, elle est bonne quand elle vous permet d'atteindre le but que vous recherchez.

Lorsque nous pensons seulement en termes de méthodologies, le résultat est désastreux, nous créons des recettes. Les livres de recettes répondent au *comment* et non pas

au *pourquoi*. Les gens recherchent des recettes parce que c'est plus facile. Il est plus facile de dire "*Vous mettez ceci et dans trois minutes vous ajoutez cela...*" que de dire "*Hé, regardez ! Faites ceci et testez la saveur, décidez si vous voulez quelque chose de plus sucré ou non... Ajoutez un peu plus d'eau et voyez ce que ça donne...*" Voilà le problème. Antoni Zabala, référent pédagogique et ancien scout, a l'habitude de dire : dans le domaine de l'éducation, on ne peut pas seulement donner des recettes parce que l'on ne veut pas que l'éducateur soit un cuisinier, on veut qu'il soit un nutritionniste. Le



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - CONGRES INDIANS

nutritionniste se pose la question du *pourquoi*.

Vous devez donc savoir d'abord ce que vous voulez atteindre et puis vous trouvez une voie pour aller dans cette direction. Etre un nutritionniste est beaucoup plus compliqué que de savoir comment faire une omelette.

La mise en oeuvre

Donc notre idée de la stratégie était la suivante : développer des actions pour créer dans le public une prise de conscience des raisons pour lesquelles les écoles doivent changer et développer des procédures pour rendre ce changement possible.

Le premier point c'est la prise de conscience : pourquoi changer et quel changement ; le second point c'est la possibilité de changer. Maintenant que je sais *pourquoi* je dois changer, *comment* changer ? Nous avons réalisé cela à travers 4 actions.

Première action

La première action a été la création d'une alliance d'écoles de référence dans le but de nous aider à définir le *pourquoi*. Donc, nous avons dit : ce que l'UNESCO propose et ce que vous voyez dans ces écoles, c'est la même chose.

C'est une éducation focalisée sur le développement plénier de l'enfant : compétences pour la vie, les 4 piliers de Delors, etc. C'est ce que toutes ces écoles ont en commun. Nous ne voulons pas que tout le système éducatif fasse exactement la même chose que ces écoles, nous voulons qu'il s'efforce d'atteindre le développement plénier de de chaque enfant. Cela veut dire un système inclusif, équitable, ouvert à tous les aspects éducatifs.

Deuxième action

La seconde action a été de créer un échantillon de trente écoles représentatif de la diversité du système scolaire catalan avec le même pourcentage d'écoles publiques et privées, d'écoles primaires et secondaires, d'écoles de campagne et de ville, d'écoles de classes populaires et de classes moyennes, de grandes et de petites écoles, d'écoles religieuses et laïques, etc. Puis de développer avec cet échantillon une procédure de changement systématique. C'est-à-dire d'accompagner ces écoles à travers des étapes de changement. Non pas pour leur dire comment réaliser chaque changement, mais pour les soutenir dans des procédures de changement bien établies, adaptées par chaque école à sa

réalité particulière. Nous leur expliquions comment conduire un processus de changement, en partant d'une réflexion sur le pourquoi, puis nous les aidions à créer une vision partagée du but à atteindre, enfin nous les aidions à réaliser le changement souhaité en apprenant à partir des petites

administrations publiques, qui sont celles qui, en fin de compte, ont la responsabilité de développer les actions pour que le changement éducatif touche chacune des écoles. Dans ce sens, nous avons travaillé avec le Ministère catalan de l'Éducation, le Consortium pour l'Éducation de Barcelone et les



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - ITAKA

choses puis en essayant de construire quelque chose de plus grand.

Troisième action

La troisième action visait, à travers cette mobilisation, à générer des complicités et des alliances avec les

administrations locales..

Quatrième action

Mais alors la nécessité d'une quatrième action, que nous n'avions pas prévu initialement, est apparue,. C'est la création de réseaux. Au début nous nous étions



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - EDUMAR

dit : OK, nous lançons un appel, quelques écoles vont répondre. Nous pensions réunir environ 150 écoles. A partir de là, l'intention était de créer un échantillon représentatif du système scolaire, et de proposer une formation à distance, par exemple sous la forme d'un séminaire.

Mais ce qui s'est produit c'est qu'au moins 500 écoles ont demandé à rejoindre le programme et c'était gigantesque ! Nous n'avions pas la capacité de prendre en charge cette masse et nous ne savions pas quoi faire. C'est alors que plusieurs municipalités nous interpellèrent pour nous demander d'accepter

leurs écoles. Nous ne pouvions pas le faire, mais nous avons eu l'idée de modifier notre programme et de créer une alliance de gouvernements provinciaux, qui représentent en quelque sorte des réseaux de municipalités et à partir de là, nous avons créé des réseaux d'écoles. Soixante réseaux d'écoles regroupant au total 500 écoles, focalisées sur un changement de paradigme éducatif.

Nous n'avions pas prévu ce système de réseaux d'écoles, nous l'avons introduit quand nous l'avons perçu comme une opportunité d'atteindre un plus grand impact.

Surmonter les résistances au changement

Notre système éducatif a été grandement influencé par les modèles français et allemand, des modèles très bureaucratiques, très verticaux. Les écoles étaient perçues comme des entités administratives. Nous avons donc du faire face aux mêmes résistances au changement qui existent dans le système français, par exemple.

La mémoire de l'éducation catalane

Pour surmonter ces résistances, nous avons utilisé d'autres caractéristiques de notre système éducatif. Et d'abord la mémoire de l'éducation catalane. Les catalans ont toujours été très fiers du grand mouvement de l'école nouvelle (Escola Nova) qui s'était développé dans les premières années du XXe siècle dans notre pays comme dans toute l'Europe. Les premières écoles Montessori créées hors de l'Italie l'ont été à Barcelone, créé par la Mancomunitat, le gouvernement autonome catalan de l'époque. En 1913, la Mancomunitat a également créé des écoles d'été pour mettre à jour les méthodes actives des enseignants, sous l'impulsion d'une personne qui avait étudié avec John Dewey. Il y a eu aussi

l'expérience importante de l'école moderne¹ de Francesc Ferrer i Guàrdia, qui a été fusillé en 1909 par les autorités.

A l'époque de la République et même un peu plus tôt à Barcelone, des écoles pratiquant les méthodes actives furent créées. Cette expérience avait été stoppée en 1939 avec la victoire du fascisme, mais elle était restée présente dans la mémoire de milliers de personnes qui avaient interagi dans ces écoles, et à la fin des années soixante, quand de nouvelles écoles s'étaient ouvertes avec les mêmes méthodes, l'ambition de l'école nouvelle avait resurgi du passé. Cette ambition dépassait les clivages politiques car dans les trente premières années du XXe siècle, elle avait été portée aussi bien par les gouvernements conservateurs que par les gouvernements progressistes. En Catalogne, contrairement à ce qui se passait en Espagne, les conservateurs eux-mêmes mettaient en avant John Dewey, Montessori, etc. Il y avait dans notre société une sorte de consensus sur ce qu'était une éducation de qualité, et je parle ici de ce qui existait déjà il y a 100 an.

Le pouvoir des familles

C'est grâce à ce consensus que nous avons pu surmonter les résistances et aussi grâce aux familles. Le pouvoir des familles est gigantesque. Si les familles découvrent qu'au lieu de se battre pour inscrire leurs enfants dans telle ou telle école elles peuvent agir pour aider leur école à changer, alors vous pouvez faire grandir un grand mouvement pour le changement.

L'engagement des enseignants

Dans ce mouvement, beaucoup d'enseignants ont également joué un rôle déterminant. Le réseau des écoles a été d'une grande utilité car il a permis de responsabiliser les enseignants, de leur donner du pouvoir en direction du changement. La mise en réseau nous a permis d'activer le système et de permettre à des milliers d'enseignants qui souhaitaient le changement de s'allier les uns avec les autres. Nous leur avons permis de prendre le pouvoir à travers une grande coalition.

L'avenir du projet

Le projet se termine à la fin de l'année 2019. Les résultats provisoires de l'évaluation ont déjà été présentés, montrant un impact de changement significatif dans les

différents profils de l'échantillon. Notre objectif maintenant est d'amener l'administration scolaire à adopter nos procédures et à prendre le relais.

Les réticences

Il y a une volonté en ce sens, mais aussi deux grandes résistances. La première résistance est celle de l'immobilisme camouflé derrière des excuses idéologiques : certains accusent notre projet d'être néolibéral, ou antidémocratique. La deuxième résistance est plus politique : la législation sur la fonction publique doit être modifiée pour permettre à l'administration de mettre à jour les objectifs et les procédures d'un système d'éducation publique du XXI^e siècle. Dans la poursuite du projet, nous avons réussi à surmonter les résistances parce que nous avons été très rapides dans la conception et la mise en œuvre du programme. Le système réagissait beaucoup plus lentement que nous et quand une résistance prenait corps, nous étions déjà à l'étape suivante. Maintenant, le problème c'est que l'administration publique est aussi très lente et risque donc de donner le temps aux oppositions de prendre corps. Nous espérons que nous allons obtenir d'elle un engagement clair pour poursuivre le projet. Nous



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - INSTITUT MATADEPERA

avons bon espoir car maintenant des milliers d'écoles sont engagés dans le processus et ce sera très difficile d'étouffer le mouvement que nous avons fait naître.

Une grille de changement

Avec une équipe composée de directeurs d'école et d'inspecteurs, nous avons élaboré une "grille de changement éducatif" qui répertorie dix-huit critères de standard de qualité de l'école dans toutes ses dimensions (les quatre dimensions de l'horizon du changement : finalité éducative,

pratiques d'apprentissage, évaluation et organisation). C'est un outil conçu de manière à permettre à chaque école, en fonction de son contexte et de son développement professionnel particulier, de détecter les défis successifs dans le cadre d'une amélioration continue. Il s'appuie sur trois éléments : l'expérience des écoles ; l'aspect normatif ; la référence internationale (es documents de l'UNESCO, les sept principes de l'éducation de l'OCDE, etc.).

Et notre principal rôle, maintenant est de faire de cette grille de

changement et de ses 18 critères, les critères de qualité du Ministère catalan de l'Education. C'est ainsi que nous briserons le relativisme, cette attitude qui fait dire à certains inspecteurs : *"Mais ces écoles sont déjà bonnes, il suffit de considérer les résultats qu'elles obtiennent aux examens."* Les résultats aux examens ne sont pas des critères suffisants, ils ne prennent pas en compte l'inclusion, l'équité, la qualité de l'orientation, la responsabilisation des élèves, etc. Voilà pourquoi nous avons proposé la grille de changement.

Les leçons de cette expérience

Le projet Escola Nova a été pour moi une gigantesque expérience d'apprentissage. J'ai appris beaucoup et je suis toujours en train d'apprendre. C'est une expérience de métacognition : je réfléchis en permanence à la manière dont j'apprends de nouvelles choses.

L'école et la société

Chaque fois que je trouve une contradiction, et en éducation il y a beaucoup de contradictions, c'est pour moi une occasion de réflexion. Par exemple, nous voulons une école qui encourage la coopération, mais le système social

est conçu pour la compétition. Nous voulons un système d'éducation équitable et capable de donner à tous les enfants les mêmes opportunités dans la société, mais au sortir de l'école les gens accèdent à des situations marquées par une grande inégalité... Avec ma formation d'analyste social, je ne peux m'empêcher de réfléchir sur les rapports entre l'école et la société.

Le projet m'a permis aussi de comprendre mieux les relations entre beaucoup de choses : la compréhension de l'éducation, les stratégies de changement, le type de société que nous voulons, comment créer une coalition entre les gens et faire naître un leadership partagé, comment des milliers et des milliers de gens peuvent décider d'aller vers un objectif commun et comprendre pourquoi des choses ne changent pas et comment les faire changer. Tout cela fut pour moi un énorme processus de formation personnelle et de développement professionnel.

La valeur de l'expérience présente des jeunes

La réflexion sur l'éducation m'a amené aussi à réfléchir sur la vie, sur l'existence : quelle sorte de vie voulons-nous avoir maintenant ? Comment voulons nous passer les



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - LA MAQUINISTA

jours de notre vie ? Une des choses que John Dewey explique, c'est que l'éducation traditionnelle est conçue comme une préparation à la vie ; dès lors ce qui se passe maintenant, l'expérience du moment même importe peu.

- *Tu as eu de mauvais résultats en classe, donc tu n'iras pas au camp scout !*

Bien des remarques que l'on fait aux jeunes signifient que le temps dans lequel ils vivent, maintenant, a peu de valeur à nos yeux. Ce qui compte d'abord, pour nous, c'est leur avenir. Mais pour les jeunes, c'est le présent

qui compte, avec l'expérience qu'ils vivent, les émotions qu'ils ressentent.

L'expérience profonde que j'ai vécue avec ce projet, c'est le lien émotionnel que j'ai ressenti avec ma propre vie. Chaque fois que je rentre dans une classe d'école, chaque fois que j'ai une conversation avec un jeune, je fais des liens avec ma propre enfance, ma propre jeunesse. Nous n'avons pas seulement à préparer les jeunes à être des citoyens actifs et responsables lorsqu'ils seront adultes, nous devons les considérer

dès maintenant comme des personnes libres et responsables dont le présent compte et qui doivent avoir leur mot à dire sur les décisions qui les concernent maintenant !

Notes

1. Francesc Ferrer i Guàrdia, né le 10 janvier 1859 à Alella et mort le 13 octobre 1909 à Barcelone, est un libre-penseur, franc-maçon et pédagogue libertaire catalan. En 1901, il fonde l'École moderne, un projet éducatif rationaliste qui promeut la mixité, l'égalité sociale, la transmission d'un enseignement rationnel, l'autonomie et l'entraide. Elle fut la première d'un réseau d'écoles qui en comptait plus d'une centaine en Espagne en 1907. Elle inspira les modern schools américaines et les nouveaux courants pédagogiques. En 1909, à la suite des événements de la semaine tragique à Barcelone, où l'organisation Solidaridad Obrera lance un appel à la grève générale contre l'envoi de troupes au Maroc Espagnol, qui se termine en émeutes, il est accusé (notamment par le clergé catholique) d'en être l'un des instigateurs. Condamné à mort par un tribunal militaire à l'issue d'une parodie de

procès, il est fusillé le 13 octobre 1909. Son exécution provoque un important mouvement international de protestation.

2. Eduard Vallory est un analyste social, expert en gestion du changement. Président du Centre pour l'UNESCO de Catalogne, fondateur et directeur du programme pour le changement éducatif "Escola Nova 21", qui regroupe 500 écoles catalanes, il dirige également un programme universitaire de perfectionnement professionnel des enseignants (UVic-UOC). Titulaire d'un doctorat en sciences politiques et sociales (UPF) sur "l'éducation à la citoyenneté mondiale", d'une maîtrise en sciences sociales (Chicago), d'une licence en philosophie et AMP (IESE). Il est l'auteur du livre World Scouting: Educating for Global Citizenship (Le Scoutisme mondial : Eduquer pour la citoyenneté mondiale) (Palgrave MacMillan, 2012). Il a été directeur de la Barcelona Graduate School of Economics (2006-12), chercheur invité à l'Université de New York, chercheur au Fitzwilliam College de l'Université de Cambridge et chef de cabinet du ministère des universités et de la recherche du gouvernement catalan.



DECRYPTAGE

L'école de l'ère industrielle

Par Dominique Bénard



La révolution industrielle a changé le monde et l'éducation

La première révolution industrielle, qui commence à la fin du XVIII^e siècle en Grande-Bretagne avec l'utilisation de la machine à vapeur va bouleverser l'économie et la vie sociale. Les usines vont remplacer les ateliers et les manufactures. La productivité s'accroît de manière

exponentielle. Pour se procurer les matières premières et les sources d'énergie indispensables pour alimenter les usines, les Européens se lancent dans la colonisation du monde pour en exploiter les richesses agricoles et minières.

L'émergence de l'enseignement public obligatoire

L'industrialisation provoque d'énormes besoins en main-



d'œuvre. Les agriculteurs quittent massivement leurs terres et s'installent dans les villes pour travailler dans les usines. Cette main-d'œuvre doit recevoir un minimum d'éducation (compétences en lecture et en écriture, capacité d'obéir aux instructions) afin de pouvoir répondre aux exigences de l'utilisation et de l'entretien des machines. L'enseignement public obligatoire est donc introduit à la fin du XIXe siècle dans la plupart des pays européens et aux Etats-Unis.

A l'image de la chaîne de montage

Les éducateurs de cette période empruntent leur nouvelle conception de l'école aux chefs d'entreprise qu'ils admirent. Ils copient l'architecture et les

méthodes d'organisation "scientifiques" des usines afin d'assurer un produit standardisé et de créer des institutions éducatives plus efficaces.

"Il en est résulté un système scolaire de l'ère industrielle à l'image de la chaîne de montage, l'icône de l'ère industrielle en plein essor... Comme toute chaîne de montage, le système a été organisé en étapes distinctes. Appelées classes, elles séparaient les enfants par âge. Tout le monde était censé passer en même temps d'un stade à l'autre. Chaque étape avait des superviseurs locaux - l'enseignant qui en était responsable. Des classes de vingt à quarante élèves se réunissaient pendant des périodes précises au cours d'une journée prévue pour s'exercer en vue de passer des tests. Toute l'école était conçue pour

*fonctionner à une vitesse uniforme avec des cloches et des horaires journaliers rigides. Chaque enseignant savait ce qu'il fallait couvrir pour maintenir la chaîne en mouvement, même s'il avait peu d'influence sur sa vitesse préétablie, qui était déterminée par les commissions scolaires et les programmes scolaires normalisés."*¹

Le résultat est un modèle d'enseignement séparé de la vie quotidienne - les enfants passent la majeure partie de leur temps en classe et ne voient plus les activités de leurs parents. L'école-usine est gouvernée, et fonctionne, de manière autoritaire, standardisée et bureaucratique particulièrement en France et en Prusse.

Un modèle répandu dans le monde entier

Avec la colonisation, ce système s'étend progressivement à tous les pays. Les anciens systèmes éducatifs basés sur le dialogue tuteur-disciple et la coopération entre groupes d'âge sont partout remplacés par le nouveau modèle de l'école-usine. Aujourd'hui encore, ce modèle reste largement dominant dans le monde.

Il faut accorder à l'école de l'âge industriel le mérite d'avoir donné en peu de temps à l'ensemble de



la population un niveau correct de connaissances de base : lecture, écriture, arithmétique, orthographe - celui que l'industrialisation exigeait. Mais, comme le signale Peter Senge, elle a aussi créé bon nombre des problèmes les plus insolubles auxquels les élèves, les enseignants et les parents sont encore confrontés aujourd'hui.

Les assumptions de l'école - usine

L'école de l'âge industriel est fondé sur un certain nombre d'idées préconçues presque toutes démenties par les découvertes récentes en sciences de l'éducation.

Une pédagogie transmissive

Elle met en oeuvre une pédagogie transmissive, fondée sur la croyance naïve que l'enseignant peut transmettre la connaissance par la parole. Paulo Freire, le célèbre éducateur brésilien, a

appelé cette approche "l'éducation bancaire". Au lieu d'être le résultat d'une recherche, d'une expérience, le savoir est déposé par l'enseignant dans la tête des apprenants considérés comme des récipients vides qu'il faut remplir.

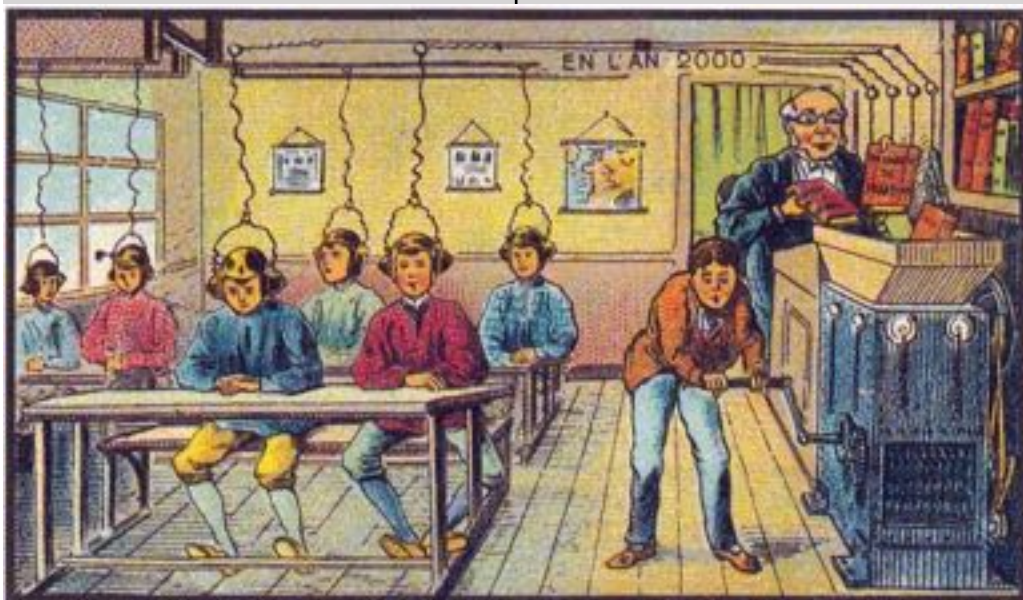
Les enfants sont déficients et les écoles les corrigent

L'école de l'âge industrielle considère les enfants comme des "matières premières" peu

attentifs aux fautes des élèves et ceux-ci intériorisent peu à peu qu'il y a quelque chose qui ne va pas bien chez eux. L'orientation scolaire est fondée sur l'échec.

L'apprentissage prend place dans la tête et non pas dans l'ensemble du corps

La tradition occidentale considère la capacité de raisonner comme une fonction du cerveau, indépendant de la perception, du



développées à partir desquelles elle doit créer des "produits finis". Au lieu de s'efforcer d'identifier les capacités et les qualités des enfants, elle se focalise sur leurs manques et leurs besoins, elle part d'une "perspective du déficit". Les enseignants sont formés à être

mouvement, de l'action, des émotions ou de tout autre aspect du corps. Les découvertes des sciences cognitives ont montré, au contraire que l'apprentissage est inséparable de l'action et des émotions et que l'acquisition des compétences cognitives passe par

la maîtrise des compétences psychosociales : savoir s'organiser, se donner des objectifs, persévérer malgré l'échec, coopérer pour apprendre mieux, etc..

Alors que l'apprentissage se produit avec le corps tout entier, l'école-usine est fondée sur l'hypothèse que l'apprentissage est purement intellectuel.

Tout le monde apprend, ou devrait apprendre, de la même façon

L'intelligence n'est pas seulement verbale, ni logique, elle est aussi musicale, kinesthésique, spatiale, interpersonnelle, émotionnelle. Certains enfants peuvent seulement apprendre quand ils agissent et bougent leur corps, d'autres ont besoin de faire des expériences, d'autres encore ont besoin de communiquer avec les autres et de coopérer. L'école-usine éprouve de grandes difficultés à s'adapter à cette diversité. Elle a établi l'uniformité du produit et du processus comme normes, supposant ainsi naïvement que tous les enfants apprennent de la même manière. Le modèle de la chaîne de montage identifie tacitement les élèves comme des objets passifs devant être façonnés par un

processus éducatif hors de leur influence. Les incapacités à apprendre relevées par l'école chez certains élèves ne sont souvent qu'une incapacité de l'école à prendre en compte l'existence d'une multiplicité d'intelligences.

Il y a des gosses intelligents et des gosses idiots

L'école de l'âge industriel catégorise les enfants suivant leur degré d'adaptation au système. Ceux qui n'apprennent pas à la vitesse de la chaîne de montage sont étiquetés "lents" ou "mal apprenants". Ils sont responsables de leur échec, l'école n'y est pour rien. En fait, tous les êtres humains naissent avec des dons uniques et le rôle de l'école devrait être d'aider les enfants à les identifier et à les développer. Mais l'école de l'âge industriel ne cherche pas à s'adapter à la diversité des enfants ; elle exige que les enfants s'adaptent au système qu'elle a mis en place. Au-delà d'un enseignement de base, elle reste fondée sur un objectif de tri et de sélection des "meilleurs". Elle a établi un apprentissage centré sur l'enseignant plutôt que sur l'apprenant. Le contraire de ce que Rabelais et Jean-Jacques Rousseau préconisaient.

L'apprentissage prend place dans la classe d'école et non pas dans le monde

L'école de l'âge industriel place la salle de classe au centre du processus d'apprentissage. Mais notre capacité d'apprendre dans n'importe quel cadre formel comme l'école dépend en grande partie de la possibilité d'appliquer de nouvelles idées ou de nouveaux points de vue à des défis qui sont significatifs pour nous, dans le contexte de nos vies. Les multiples lieux où les jeunes trouvent des occasions d'apprendre - la maison, les jeux avec les amis, l'équipe sportive. Le groupe Scout ou Internet - ne sont pas pris suffisamment en compte par l'école.

La connaissance est intrinsèquement fragmentée

L'école de l'âge industriel est fondée sur l'hypothèse que la connaissance est fragmentée et qu'elle se développe suivant des disciplines distinctes : la littérature, les mathématiques, les sciences naturelles, la géographie, l'histoire, la philosophie.... Plus on progresse dans la connaissance académique et plus le champ de la connaissance devient spécialisé et étroit. Mais la vie véritable est différente, les problèmes que l'on y rencontrent sont faits de multiples

facettes, ils sont systémiques. La théorie fragmentée de la connaissance est antithétique avec la vision systémique que l'action sur la réalité exige. Ce qui compte pour comprendre un système, ce n'est pas l'étude de ses différentes parties mais l'étude des interactions entre les différentes parties. Dans un monde où la pensée systémique devient un impératif catégorique pour pénétrer la complexité des situations, l'école de l'âge industriel montre ses limites.

L'école communique "la vérité"

Dans l'école de l'âge industriel, les enseignants ont tendance à communiquer leur savoir non pas comme le résultat d'une construction sociale mais comme une vérité absolue. C'est la conséquence de la croyance en une pédagogie transmissive. Les élèves ne sont pas appelés à explorer l'objet de connaissance avec un esprit critique, mais juste à mémoriser le contenu présenté par l'enseignant comme étant la vérité.

L'apprentissage est d'abord individuel et la compétition accélère l'apprentissage

L'école de l'âge industriel considère la connaissance comme quelque chose qui est possédée



par les individus. Les enseignants ont la connaissance et les élèves sont supposés l'acquérir. L'hypothèse sous-jacente est que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est individuel et que la compétition entre les individus favorise l'apprentissage. Cependant, un psychologue russe, Lev Vygotsky a montré que les processus mentaux complexes commencent comme des activités sociales. Les enfants parviennent à effectuer des tâches difficiles grâce à l'appui d'adultes ou d'autres enfants, puis, lorsque leurs compétences sont plus solides, ils deviennent capables de les effectuer seuls. Lev Vygotsky a développé le concept de *"zone proximale de développement"*, qu'il définit comme l'éventail des tâches que l'enfant peut effectuer avec l'aide et les conseils des autres, mais ne peut pas encore réaliser de façon indépendante. L'apprentissage est donc fondamentalement une activité

sociale : on apprend mieux en coopérant avec les autres.

Un système bureaucratique qui s'adapte difficilement

L'école de l'âge industrielle, comme son modèle l'usine, a développé une multitude de fonctions diverses : les enseignants des diverses disciplines, les principaux, les inspecteurs, les conseillers d'éducation, les conseillers d'orientation, etc. L'hypothèse sous-jacente est que cette division du travail est une nécessité pour développer des compétences solides et bien travailler ensemble. Mais souvent, on ne perçoit pas chez ces divers spécialistes le besoin de coopérer, ni le sens d'une responsabilité collective. Il semble que beaucoup de gens pensent que si chacun travaille bien dans son coin tout ira bien.

Les enfants et les parents font souvent l'expérience d'un système très fragmenté où le travail en équipe n'existe pas.

La réalité de l'école de l'âge industriel est qu'elle fonctionne comme un système bureaucratique fermé sur lui-même et dont l'objectif principal, comme dans toute bureaucratie,

est d'assurer sa propre pérennité. C'est pourquoi le système scolaire est si difficile à changer.

L'école de l'âge industriel et l'échec scolaire

Dans les enquêtes PISA³, tandis qu'environ 50% des élèves français se situent parmi les meilleurs au monde, 25 à 30% sont en grande difficulté. Ce sont ceux qui sont issus de familles défavorisées. Or, les élèves en difficulté tendent à se désengager progressivement du travail scolaire. En France, près de 100 000 jeunes, le plus souvent issus des milieux défavorisés, quittent chaque année le système scolaire sans aucune qualification.

Faut-il donc dire que si les pauvres réussissent mal en classe, c'est parce qu'ils sont moins intelligents et plus paresseux que les élèves des classes plus favorisées. Méritent-ils de rester pauvres ?

Selon le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), l'atmosphère de la classe, la relation aux enseignants et aux autres élèves, le plaisir ou l'ennui que l'on ressent face à l'apprentissage, le sentiment d'appartenance et de proximité culturelle avec une communauté



sont des facteurs essentiels dans la réussite scolaire. Or le système scolaire héritier de l'école de l'âge industriel prête une attention limitée à ces facteurs :

- Les élèves ne sont pas impliqués dans l'évaluation et la prise de décision concernant la régulation de la vie scolaire ;
- Il y a peu d'encouragement à l'entraide et au travail collectif ;
- Au contraire, dans une logique de tri progressif, c'est la compétition qui est encouragée : il y a ceux qui "réussissent", ceux qui réussissent moins bien et ceux qui échouent. Cette situation est considérée comme "normale" par le système, c'est la logique de la "méritocratie".
- Tout amène les élèves qui réussissent moins bien à

ressentir une piètre estime d'eux-mêmes et à s'autocensurer dans le choix des orientations.

- On s'accommode de l'échec, qui est associé à une moindre quantité d'effort et de travail fourni. La responsabilité de l'échec est reportée sur l'élève et non pas sur le système.
- Les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui s'adaptent le mieux au système parce qu'ils ont une sorte de connivence culturelle avec lui et en ont intégré les codes, c'est-à-dire les enfants des classes privilégiées et moyennes et en particulier les enfants d'enseignants.

Insister sur les compétences cognitives n'est pas suffisant

Paul Tough², citant les résultats de nombreuses recherches aux Etats-Unis met bien en lumière ce phénomène ainsi que le rôle joué par la ségrégation scolaire. Pour pallier l'échec scolaire, une des idées avait été, en effet, de constituer des "classes par niveau" en regroupant ensemble des élèves en difficulté pour leur permettre de réussir mieux en leur permettant d'aller à leur rythme avec un soutien renforcé des enseignants. Cette tendance était

spontanément renforcée par l'attitude des parents des milieux privilégiés qui souhaitent naturellement envoyer leurs enfants dans les "meilleures écoles", c'est-à-dire celles qui pratiquent une ségrégation sociale.

Or la recherche a montré que les classes homogènes avaient un effet positif pour ceux qui se retrouvaient dans les "bonnes classes", mais un effet négatif pour ceux qui se retrouvaient dans les "classes faibles". En effet, les enseignants ont tendance à s'adapter au niveau de la classe et à manifester des attentes et des exigences plus faibles pour les classes "moins bonnes". Au contraire, les classes hétérogènes avaient un effet positif pour les élèves "faibles", en les encourageant à progresser, sans avoir d'incidence négative sur les élèves plus à l'aise.

Paul Tough insiste en outre sur le fait que la culture scolaire a tendance à survaloriser les compétences cognitives et à négliger les compétences psychosociales, c'est ce qui tend à accentuer les inégalités scolaires.

En effet, si les enfants issus des classes moyennes et supérieures réussissent généralement mieux en classe, ce n'est pas parce qu'ils sont plus intelligents mais parce qu'ils

maîtrisent mieux les compétences psychosociales. On distingue en effet deux types de compétences :

- Les compétences "dures" (hard skills), ce sont les compétences théoriques et académiques, qui s'évaluent facilement à travers les tests scolaires :
- Les compétences "douces" (soft skills), ce sont les compétences psychosociales ou "compétences pour la vie" : compétences de communication, de résolution de problème, compétences émotionnelles, capacités à rebondir après un échec (résilience), compétences à interagir avec les autres, confiance en soi, sens de l'organisation et de la planification, etc. Ce sont celles qui forment ce qu'on appelle parfois "le caractère". Elles sont plus difficiles à évaluer.

Les jeunes qui viennent de milieux défavorisés, marqués par des difficultés familiales, des situations de stress, ont moins d'occasion que les enfants des milieux plus favorisés d'acquérir ces compétences "douces", d'où leur plus grande vulnérabilité à l'échec scolaire.

Pour faciliter la réussite scolaire, l'école devrait donc faciliter non

seulement l'acquisition des compétences "dures" mais aussi l'acquisition des compétences "douces", qui ne s'acquièrent pas par des leçons mais par la coopération et l'expérience.

Un des éléments, par ailleurs, qui fonde l'intérêt du Scoutisme en tant que Mouvement éducatif périscolaire, c'est qu'il est essentiellement orienté vers l'acquisition des compétences psychosociales. C'est pourquoi, c'est un excellent complément à l'école : il favorise la réussite scolaire. Eduard Vallory dans son "Récit" en tête de ce numéro l'explique fort bien.

Notes

1. Senge P. *Schools that Learn*, 2000.
2. Paul Tough, *How Children Succeed*, 2012

DOSSIER

Les pédagogies coopératives

Par Dominique Bénard



Le Mouvement de l'Éducation Nouvelle

En réaction à l'école-usine, le mouvement de l'éducation nouvelle naît à la fin du XIXe siècle en Europe et aux Etats-Unis. Il s'inspire d'une longue tradition depuis les humanistes de la Renaissance, comme Montaigne et Rabelais, qui avait écrit : "L'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir", jusqu'à Jean-Jacques

Rousseau et Johann Heinrich Pestalozzi, penseur suisse, pionnier de la pédagogie moderne.

Les précurseurs

Dès la fin du XIXe siècle, une extraordinaire floraison de pionniers de la pédagogie apparaît en Europe et aux Etats-Unis.

- En 1889, Cecil Reddie ouvre l'école d'Abbotsholme avec le

projet de débarrasser l'école anglaise d'enseignements qu'il juge sans rapport avec la réalité, Il remet en cause l'esprit de compétition permanente dans lequel sont formés les élites britanniques. Le sport, outil de compétition, est remplacé par les travaux manuels et les travaux des champs.

L'éducation morale a une place importante, les élèves les plus âgés encadrant les plus jeunes.

- En France, Edmond Demolins s'inspire de Cecil Reddie pour fonder en 1899 l'école des Roches à Verneuil sur Avre, qui sera pendant longtemps une référence pour la pratique des méthodes actives.
- Sébastien Faure crée en 1904 la Ruche, une école libertaire et un espace de vie communautaire fonctionnant selon le concept d'une coopérative intégrale.
- Aux Etats-Unis, John Dewey crée en 1896 les *Laboratory schools* à l'université de Chicago, où il expérimente ses idées en pédagogie - notamment l'éducation à la démocratie et l'éducation par l'action (learning by doing) - qu'il expose dans une série d'articles rassemblés dans son œuvre principale en matière d'éducation : *The School and Society* (1899).



John Dewey

- En Espagne (Catalogne), Francesc Ferrer i Guàrdia fonde en 1901 "l'École moderne", un projet éducatif rationaliste qui promeut la mixité, l'égalité sociale, la transmission d'un enseignement rationnel, l'autonomie et l'entraide.
- En Italie, Maria Montessori, une des premières femmes médecins italiennes, crée une méthode pédagogique pour les enfants d'âge préscolaire et ouvre, en 1907, sa première Casa dei Bambini, dans le quartier populaire de *San Lorenzo* à Rome. Les composants clés de la pédagogie Montessori sont le libre choix de l'activité; l'autodiscipline; le respect du rythme de chacun; l'apprentissage par l'expérience.
- Au même moment apparaît le Scoutisme, fondé par Robert



**Maria
Montessori**

Baden-Powell en 1907, qui développe, dans le monde des loisirs hors de l'école, des principes pédagogiques similaires : éducation active et coopérative fondé sur les centres d'intérêt des jeunes et leur responsabilisation. Baden-Powell développera des contacts suivis avec Maria Montessori.

- En Allemagne, Georg Kerschensteiner, un disciple de Dewey, promeut à partir de 1908 le concept de l'école active (*Arbeitschule*), une école qui enseigne par l'expérience pratique.
- Paul Geheeb ouvre en 1910 l'*Odenwaldschule*, où il pratique la coéducation - ou mixité - des garçons et filles, l'organisation de l'enseignement dans le cadre d'un système flexible de parcours, et la mise en pratique de la gestion par les élèves.

- En Pologne, Janusz Korczak, médecin juif polonais, crée en 1912 son premier orphelinat, Dom Sierot, qui fonctionne comme une "République des enfants" avec son propre Parlement, Tribunal et Journal. En novembre 1940, Dom Sierot est déménagée dans le Ghetto de Varsovie. Véritable héros de la pédagogie, Janusz Korczak disparaît en 1942 en même temps que ses enfants en décidant de lui-même de les accompagner jusqu'aux chambres à gaz de Treblinka.
- En Suisse, en 1912, Edouard Claparède, un psychologue suisse, crée à Genève l'école des sciences de l'éducation, devenue Institut Jean-Jacques Rousseau. Il montre que l'intelligence est une fonction active d'adaptation aux situations nouvelles. Pierre Bovet, le premier directeur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, s'intéresse également au Scoutisme et traduit en français *Scouting for boys (Éclaireurs)* de Lord Baden-Powell. Puis en 1921 il publie un petit livre intitulé *Le génie de Baden-Powell*. Avec Adolphe Ferrière et Edouard Claparède, Pierre Bovet est cofondateur en 1925 du Bureau international

d'éducation (BIE), devenu en 1969 partie intégrante de l'UNESCO.

Les ressorts de l'éducation nouvelle

Petit à petit, le mouvement de l'école nouvelle s'étoffe et s'étend, s'appuyant sur les découvertes récentes de la médecine et de la psychologie des enfants, et construit un corps de doctrine :

- L'éducation nouvelle s'oppose par définition à la pédagogie transmissive - adopté par l'école-usine - dans laquelle un enseignant, supposé avoir tout le savoir, le transmet à des enseignés, supposés ignorants. Elle défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation.
- Elle déclare que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit permettre d'apprendre à apprendre. Il convient donc d'encourager l'esprit d'exploration et de coopération à partir des centres d'intérêt des élèves.
- Elle prône une éducation holistique accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs :

intellectuels et artistiques, physiques, manuels et sociaux.

- L'éducation nouvelle s'appuie sur les principes de la pédagogie active. Pour John Dewey, on apprend en faisant ("Learning by doing"), Célestin Freinet parle d'apprentissage par le "tâtonnement expérimental".
- L'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel. Le respect de l'enfant implique que les règlements qui régissent sa vie ne soient pas définis par l'adulte seul mais par un système de gouvernance dans lequel l'enfant est lui-même partie prenante.

En 1921, Alphonse Ferrière, un éducateur suisse, crée la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (LIEN), dont il rédige la charte. Les congrès de cette ligue permettront jusqu'à la Seconde Guerre mondiale des rencontres de nombreux pédagogues, des différents pays. Il écrit une critique saisissante de l'école de l'âge industriel :

"Et sur les indications du Diable, on créa l'école. L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu'elle n'eut aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se

*tenir immobile. Il aime manier les objets : on le mit en contact avec les idées. Il aime à se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler : on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science : on la lui servit toute faite. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions... Alors les enfants apprirent ce qu'ils n'auraient jamais appris sans cela. Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir."*¹

De l'éducation nouvelle aux pédagogies coopératives

Pour les pédagogues libertaires des 18ème et 19ème siècle, comme Joseph Jacotot, Sébastien Faure et Paul Robin, la coopération est, essentiellement, une subversion des rapports de pouvoir entre le "maître-supposé-savoir" et les "élèves-supposés-apprendre". Comme l'affirmera à son tour Paulo Freire², ils estiment que ces rapports préfigurent et légitiment les rapports de domination au sein d'une société profondément injuste. Il faut donc les faire disparaître dès l'école et les remplacer par un co-apprentissage permanent où chacun et chacune va coopérer

avec les autres pour chercher ensemble à apprendre ce qu'on ignore encore. Au lieu de chercher à trier les élèves entre les bons, les moins bons et les cancre, l'école doit se donner pour objectif de les faire tous réussir.

Les coopératives scolaires

En France, la pédagogie coopérative prend racine dans le mouvement de la "mutualité scolaire" qui apparaît dès la fin du XIXe siècle dans les écoles populaires. Les élèves sont invités à cotiser pour constituer une caisse commune à des fins de prévoyance et de solidarité. Ils s'engagent dans des activités destinées à produire un peu d'argent comme l'élevage de lapins ou l'apiculture. Peu à peu, les élèves passent du statut d'adhérents à la coopérative scolaire au statut de co-gestionnaires et sont impliqués dans la prise de décision touchant l'organisation de la vie scolaire.

L'initiateur de l'école coopérative est Barthélémy PROFIT, Inspecteur de l'Enseignement Primaire en Charente et promoteur de l'Education Nouvelle (il participe à la réunion fondatrice de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle en 1921). Il écrira en 1936 :

"Par la coopération scolaire, l'école, jusque là réunion d'individualités que dressaient les uns contre les autres la contrainte et la sujétion excessive, est devenue une association d'enfants se disciplinant eux-mêmes pour prendre en charge l'amélioration de leurs conditions de vie et le progrès général de la classe, tant au point de vue matériel qu'au point de vue moral."

Célestin Freinet

En France, le concepteur de la pédagogie coopérative est sans aucun doute Célestin Freinet. Né en 1896, il participa à la première guerre mondiale et fut gravement blessé en octobre 1917. Devenu Instituteur à la fin de la guerre, il était incapable, à la suite de sa

blessure, de parler plus de 10 minutes à ses élèves. Il explique lui-même qu'il a par conséquent dû inventer d'autres modes d'enseignement que la parole.

Célestin Freinet veut d'abord donner aux enfants le désir d'apprendre :

*"Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire le cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail."*³

Pour aiguïser ce besoin d'apprendre, Freinet utilise la vie quotidienne des élèves et leur environnement. La pédagogie Freinet repose sur 4 piliers :



L'IMPRIMERIE À L'ÉCOLE, PHOTO EXTRAITE DU FILM "L'ÉCOLE BUISSONNIÈRE" SUR LA PÉDAGOGIE DE CÉLESTIN FREINET

- l'expression libre, qui permet de prendre en considération les représentations des enfants ;
- la coopération, qui permet l'engagement des apprenants dans l'apprentissage et la régulation de la vie scolaire ;
- les techniques éducatives (sorties promenades, correspondance scolaire, imprimerie à l'école) qui ouvrent des activités vraies et vivantes ;
- et le tâtonnement expérimental c'est-à-dire l'éducation par l'action et l'expérience qui permet de favoriser l'ancrage des savoirs par la multiplicité des vécus.

En 1926, Célestin Freinet crée la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) pour réaliser, diffuser, et soumettre au banc d'essai du plus grand nombre de classes possible, les outils pédagogiques dont le besoin se faisait sentir.

En 1932, maître d'école dans le village de Saint-Paul de Vence, Freinet se heurte à l'opposition d'une municipalité d'extrême-droite. Comprendant que tout est fait désormais pour l'empêcher de poursuivre son action de réforme pédagogique, il décide de créer sa propre école à Vence. Il y accueille des enfants pauvres de la banlieue parisienne et de nombreux petits

réfugiés espagnols ne parlant pas le français. Il invente de nombreux outils pédagogiques dont les fichiers autocorrectifs de travail individuel, le "*plan de travail*" un contrat de travail individualisé entre le maître et les élèves et le *Conseil de coopérative* pour impliquer les élèves dans l'évaluation et les décisions touchant la vie scolaire. Pendant la guerre, Freinet est arrêté et enfermé en camp de concentration par le régime pétainiste. Son école est fermée.

Après la guerre, Célestin Freinet reprend ses activités et en 1947 il crée l'*Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM), qui regroupe des enseignants, des formateurs et des éducateurs autour des principes de la pédagogie Freinet. Célestin Freinet se fait connaître à l'étranger et dans de nombreux pays se créent des mouvements équivalents à l'ICEM.

Dans le système scolaire français actuel, des milliers d'enseignants sont des militants de l'ICEM et mettent en oeuvre la pédagogie Freinet. Celle-ci s'est diversifiée et a influencé de nombreuses tentatives de réforme de l'enseignement. Elle connaît aujourd'hui un regain d'intérêt compte tenu des problèmes récurrents que le système scolaire

français ne parvient pas à résoudre.

La classe coopérative

"S'engager dans les pédagogies coopératives, écrivent Guillaume Caron et ses co-auteurs⁴, c'est défendre une certaine vision de l'école et de la société. Il y a dans la mise en place de classes coopératives un projet politique au sens noble du terme..."

La classe coopérative met en oeuvre ce projet à travers trois éléments : des valeurs, des institutions et des techniques.

Des valeurs

Les classes coopératives, explique Guillaume Caron, s'appuient sur un certain nombre de valeurs fondamentales que l'enseignant affirme et partage avec les élèves.

Liberté, égalité et bienveillance

La relation enseignant-élèves dans les classes coopératives est d'abord fondée sur l'égalité, la confiance, l'écoute et la bienveillance.

- La classe coopérative rompt avec les modèles ordinaires de l'enseignement qui placent un adulte en situation de *maîtrise* face à des jeunes qui ignorent

tout de la matière enseignée. Dans la classe coopérative, l'adulte accepte qu'une partie des décisions concernant les activités des enfants lui échappe. Il partage son pouvoir avec les élèves. Ceux-ci sont placés en situation de co-gestionnaires de la classe.

- La bienveillance s'exprime dans le fait qu'on refuse les déterminismes et la fatalité : chaque élève est considéré comme capable de réussir quel que soit son passé scolaire.

Fraternité et coopération plutôt que compétition

La réussite est collective tout en s'appuyant sur la progression individuelle.

- La logique de compétition sous laquelle se camoufle la prétendue méritocratie est écartée.
- Les pédagogies coopératives mettent en avant l'entraide et le travail collectif pour permettre à chacun de progresser.

L'hétérogénéité comme force

La pédagogie coopérative ne craint pas les différences de niveau. Dans un contexte hétérogène, le tutorat de pair à pair et le travail en équipe (l'entraide) trouvent tout leur sens. Les enfants manifestent un plus grand plaisir d'être à l'école et sont encouragés à progresser et apprenant les uns des autres.

Des institutions

Dans la classe traditionnelle, l'enseignant est seul face au groupe des élèves. Dans cette situation il passe une grande partie de son temps à contrôler le groupe et maintenir la discipline. Il maîtrise mal les réactions affectives des élèves autant que les siennes. Dans la classe coopérative, l'enseignant met en place des institutions⁵ comme un espace de médiation entre lui et les élèves. Cette médiation permet de réguler les interactions - on passe d'une discipline imposée à une discipline voulue - et favorise la coopération.

On peut distinguer trois institutions principales : Le Conseil Coopératif et les espaces d'expression, les responsabilités et les équipes, les lois et règles de vie.

La classe coopérative définit plusieurs espaces d'expression où les élèves ont la possibilité de prendre la parole en étant écoutés et respectés par les autres. Ce sont des instances démocratiques où chacun a un droit égal à la parole, qui permettent de développer des compétences d'expression, d'écoute, de réflexion et de prise de décision démocratique.

Le Conseil coopératif

Le Conseil Coopératif est une réunion régulière de toute la classe, au cours de laquelle les élèves gèrent la vie commune et les institutions. *"C'est la clé de voute du système"*, écrit Sylvain Connac⁶. Le Conseil Coopératif, dans l'enseignement primaire, se réunit une fois par semaine. Présidé par un des enfants, élu par ses pairs, le Conseil est à la fois une instance d'évaluation de la vie scolaire, de proposition et de décision. Tout membre du conseil s'exprime à titre individuel et dispose d'une voix égale, qu'il soit élève ou enseignant.

Selon Fernand Oury⁷, le Conseil Coopératif est à la fois l'oeil, le cerveau, le rein et le coeur du groupe.

- *Oeil du groupe*, le Conseil fait apparaître aux yeux de tous les comportements de chacun. Lors



CONSEIL COOPERATIF DANS UNE CLASSE COOPERATIVE (OCCE.COM)

d'un conseil, on peut difficilement mentir ou se mentir.

- *Cerveau du groupe*, le Conseil analyse le fonctionnement de la classe, la vie collective, les problèmes et les conflits, fait surgir des solutions et les approuve.
- *Rein du groupe*, le Conseil épure les difficultés de relation et les conflits en les faisant passer par la parole, facilitant ainsi la recherche de solutions non violentes.
- *Coeur du groupe*, le Conseil reçoit des informations, les partage et permet l'élaboration

de projets. Il crée de nouveaux dynamismes.

En amont du Conseil, les enfants préparent l'ordre du jour en inscrivant leur nom sur un journal mural et le sujet qu'ils souhaitent évoquer. Le Président de séance utilisera ce document pour distribuer la parole et faire avancer le Conseil. L'ordre du jour type du conseil comprend les phases suivantes : introduction, bilan de la semaine, décisions du dernier conseil, problèmes, propositions, félicitations et remerciement, fin du conseil.

Le Conseil permet aux enfants d'acquérir des compétences

d'expression et de débat démocratique, de pensée critique, de résolution de problème et de conflit, de prise de décision collective, d'élaboration et de gestion de projets. Autant de compétences psychosociales indispensables à la réussite scolaire et sociale.

Dans les classes coopératives, les élèves sont de petits citoyens qui bâtissent ensemble et régulent leur mini-société. La démocratie s'apprend et se construit, elle ne s'impose pas. Le Conseil Coopératif permet cet apprentissage, il favorise l'estime de soi et le sentiment d'appartenance à la collectivité.

Le "Quoi de neuf ?" (QDN)

C'est un moment d'échange qui a lieu généralement en début de matinée. Il permet à l'enseignant de ne pas être celui qui règle tous les problèmes. A une question posée par un enfant, l'enseignant peut répondre : *"Tu en parleras au QDN"*. C'est un lieu de présentation de faits de vie dont on peut tirer des activités pour la classe. Un Président de séance et un secrétaire sont choisis sur la base du volontariat.

Le "bilan météo"

Il prend la même forme que le QDN mais a lieu en fin de journée. C'est un espace de libre parole qui permet aux enfants de dresser le bilan de la journée et de préparer celle du lendemain. Le "bilan météo" commence par une "prise de température" de la journée. Chaque enfant exprime par un geste son état de contentement pour la journée. S'il a passé une bonne journée et qu'il a bien appris, il lève la main avec les doigts écartés pour figurer un soleil. S'il est mécontent de sa journée, il lève la main avec les doigts vers le bas pour signifier la pluie. Si son ressenti est intermédiaire, il lève le poing pour figurer un nuage. Le président de séance compte les soleils, les nuages et les pluies, faisant ainsi le "bilan météo" de la journée, puis il donne la parole à ceux qui veulent s'exprimer, d'abord les pluies, puis les nuages, enfin les soleils. Les problèmes évoqués sont notés pour être abordés en Conseil Coopératif plus tard.

Les responsabilités et les équipes

Les métiers

L'enseignant, préconise Sylvain Connac, doit se garder de tout faire dans la classe. En restant en

retrait, il fait apparaître des fonctions nécessaires à la vie coopérative de la classe qu'il ne peut assurer seul. Ce sont les responsabilités ou *métiers*. Lorsque la nécessité d'un nouveau métier apparaît, le conseil s'interroge sur son utilité, délimite la nature de ses fonctions puis recherche des volontaires. Au bout de quelques semaines chaque élève parvient à obtenir un métier auquel il a pensé ou qu'on lui a proposé. Parmi les exemples de métiers, on peut citer : Aider à taper les textes, allumer et éteindre les ordinateurs, distribuer les plans de travail, gérer la bibliothèque de la classe, s'occuper du journal mural, ranger le matériel didactique, ouvrir les messages internet, etc.. L'ensemble des compétences que les enfants développent en s'engageant dans leur métier contribuent à leur enrichissement cognitif.

Les tuteurs

En début d'année, il est proposé à tout élève qui en ressent le besoin de se choisir un tuteur parmi ceux qui se sont portés volontaires pour cette fonction. Le tuteur accepte pour un temps donné et avec un objectif précis d'accompagner un camarade afin que celui-ci devienne autonome dans le

domaine du tutorat. Les tuteurs doivent obtenir un brevet de tuteur et respecter la règle du tutorat : il ne peut y avoir de relation dominant-dominé et il est interdit au tuteur de donner des solutions, il doit aider à trouver. La recherche a montré que dans le tutorat, le principal bénéficiaire est celui qui aide, le tuteur, car, pour aider, il doit reformuler ses connaissances, les réorganiser, mieux voir l'essentiel. La fonction de tuteur permet d'apprendre à apprendre. Il faut donc donner à chaque enfant la chance de devenir tuteur à son tour dans un domaine qu'il maîtrise.

Le président du jour

Chaque enfant est président du jour à son tour. Il a pour rôle de présider tous les moments de réunion de la journée : "Quoi de neuf", "bilan météo", etc.. Il doit rappeler les règles collectives et aider ceux qui font face à des problèmes.

Les équipes et les référents d'équipe

Les équipes sont des regroupements durables qui ne sont pas formés seulement autour d'une activité comme les groupes de travail. Elles sont fondées sur l'idée qu'on apprend mieux en pouvant compter sur des interrelations et sur l'entraide. Dans

le travail en équipe, la discussion collective amène chacun à revoir ses modèles mentaux, les représentations qu'il a de tel ou tel problème et donc de l'aborder sous un angle nouveau avec une créativité plus grande.

Le référent d'équipe joue un rôle clé : mettre ses compétences et une partie de son temps à la disposition des autres pour leur permettre de travailler mieux ensemble. Sylvain Connac préconise de définir une charte du travail en équipe et de former les référents d'équipe en leur faisant préparer un brevet spécial.

Les lois et les règles de vie

L'école, explique Sylvain Connac, a abandonné les punitions humiliantes (châtiments corporels, bonnets d'âne, pensums, etc.) mais elle n'a souvent plus rien pour marquer les limites, or l'enfant a besoin de limites symboliques entre soi et son environnement.

Mettre en place un protocole

Pour définir ces limites, il faut mettre en place un protocole à deux niveaux :

1. Il appartient aux adultes, à l'enseignant, de présenter les *lois fondamentales*, celles qui sont à la base de toute vie

sociale. Il ne s'agit pas des lois juridiques mais plutôt de lois symboliques qui permettent à l'humanité de vivre. Elles relèvent des valeurs universelles, de la démocratie et de l'humain. Il s'agit par exemple du refus de la violence, du refus de l'injustice, du respect de la dignité et de l'intégralité de chacun, de la non-discrimination, etc. L'enseignant en montre l'importance, en se gardant bien de les négocier car elles sont immuables et non discutables.

2. A partir de ces lois fondamentales, les enfants sont appelés à discuter et définir des *règles de vie* et des *codes de conduite*, qui disent ce qui est interdit, ce qui est autorisé et les sanctions que l'on encourt si on ne les respecte pas. Les règles de vie sont proposés, discutées en décidées par le Conseil Coopératif pour réguler et améliorer la vie du groupe. Elles sont au service du vivre ensemble. On peut donc les modifier.

"Les règles de vie et les codes de conduite ne sont pas imposées. Elles n'ont de valeur que si elles font l'objet d'une construction avec les enfants, dans une optique de délimitation optimale entre ce qui est de l'ordre des libertés

individuelles et ce qui concerne la vie collective.” (Sylvain Connac⁸)

Les sanctions

La sanction est le moyen d'assurer le respect de l'exécution effective d'un droit ou d'une obligation. C'est le Conseil Coopératif qui détermine les sanctions en cas de non-respect des lois ou des règles. Pour éviter que les enfants ne tombent dans la dérive de dresser un ensemble de punitions inappropriées et avilissantes, des repères doivent guider l'élaboration d'un système de sanction :

- Pas de sanction collective. Toute sanction s'adresse à une personne ;
- La sanction porte sur des actes et des faits et non sur des intentions ;
- La sanction s'accompagne d'une procédure réparatrice à destination de la victime prouvant que le coupable a compris son erreur ;
- La sanction peut correspondre à la privation de l'exercice d'un droit pour une certaine période.

Des techniques éducatives

La pédagogie coopérative met en place un certain nombre de

techniques éducatives visant à favoriser les apprentissages. Il est impossible de les citer toutes ici, mais on peut en évoquer quelques unes.

Plans de travail et personnalisation des apprentissages

La pédagogie coopérative vise à adopter ses méthodes aux modes d'apprentissage différents des élèves. Elle cherche à permettre à l'élève d'apprendre seul, dans un contexte coopératif, à son propre rythme, selon un parcours diversifié. Elle utilise à cet effet des plans de travail individuels, remplis toutes les semaines, qui permettent aux élèves d'entrer dans des activités souhaitées, correspondant à leurs aptitudes et de planifier le travail à réaliser sans attendre les autres.

Texte libre pour un apprentissage vivant de la langue

La pratique du texte libre consiste à laisser l'élève écrire *“quand il veut, où il veut, comme il veut”*. Le texte libre permet avant tout de s'exprimer, l'enfant aura dans un second temps l'occasion de s'approprier les codes de l'expression écrite. Une règle est appliquée : *“Si l'on est libre de tout écrire, on ne peut publier*



n'importe quoi n'importe comment." Des mises au point et des corrections des textes, écrits spontanément, sont alors faites, individuellement ou collectivement.

Correspondance et journal scolaire pour élargir son milieu de vie et ses intérêts

- La *correspondance interscolaire*, introduite par Célestin Freinet dans les années 20, vise à ouvrir la classe sur l'extérieur, sur d'autres réalités, d'autres cultures. Chaque classe est appariée avec une autre appartenant à des milieux géographiques et culturels différents. Chaque quinzaine,

chaque enfant écrit à un correspondant de cette classe et développe avec lui ou elle des liens d'amitié.

- Les *journaux scolaires*, autrefois produits dans les classes Freinet sur une petite imprimerie, le sont maintenant sur ordinateur. Les élèves sont invités à produire des textes pour le journal dans le but de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tout texte proposé est publié. Cependant le journal scolaire a aussi une visée de communication, il est nécessaire qu'il soit lu et que les enfants s'en rendent compte. Les lecteurs extérieurs à l'école

peuvent se le procurer par le biais d'un abonnement.

Créations mathématiques

Dans une approche semblable au "texte libre", chaque élève est invité à réaliser une création mathématique, puis à l'échanger avec celles des autres dans le but de réagir, questionner, rechercher ensemble. A partir des créations mathématiques étudiées, avec l'aide de l'enseignant, la classe dégage des lois ou des outils.

Recherches documentaires, conférences d'enfants et sorties enquête

- La *recherche documentaire* est une activité que développent les élèves pour chercher des réponses à des questions qui les motivent, au lieu de recevoir des réponses à des questions qu'ils ne se posaient pas. Cela les amène non seulement à apprendre un certain nombre de connaissances déclaratives (capitales des pays, dates historiques, définitions) mais aussi à développer des compétences concernant les méthodes des chercheurs (apprendre à apprendre).
- Les *conférences d'enfants* sont un exercice du même type mais cette fois orienté vers la

préparation d'un exposé fait à l'ensemble de la classe sur un sujet choisi.

- La *sortie enquête* est une sortie en dehors de l'école dont le but est de rapporter des objets, des sons, des odeurs, des sensations, des images, toutes sortes d'éléments qui vont pouvoir faire l'objet d'une exploitation en classe.

Discussions à visée philosophique

"La plus grande force de la classe coopérative, écrit Sylvain Connac, est indéniablement sa capacité à accueillir le vivant, à s'y appuyer et à le traiter de manière que les événements de la vie quotidienne des enfants et de l'école deviennent des sources d'apprentissage et d'émancipation."

Certains de ces événements sont les questions qu'apportent les enfants et auxquelles on peut apporter des réponses par le Conseil Coopératif ou les QDN, par des recherches ou des exposés. Mais parfois les élèves apportent des questions plus difficiles, de type philosophique, auxquelles on ne peut pas répondre par des recherches personnelles ou des présentations à la classe. L'enseignant peut alors

proposer une "*discussion à visée philosophique*" qui vise non pas à apporter des connaissances mais à permettre l'élaboration d'une pensée personnelle.

Les règles de fonctionnement de la discussion sont celles de la démocratie : chacun a un droit équivalent à la parole, on écoute celui qui s'exprime, on s'appuie sur ce qui vient d'être dit en évitant de le répéter... L'enseignant introduit et explique les exigences intellectuelles de la philosophie :

- *conceptualiser* (définir les termes que l'on utilise pour éviter les écarts d'interprétation),
- *problématiser* (rechercher et formuler ce qui crée le doute dans les affirmations développées),
- *argumenter* (explicitement par la raison ce qui prouve la véracité ou l'inexactitude des thèses défendus).

Evaluation par les ceintures de compétence

L'évaluation vise à mesurer les évolutions des performances des élèves afin qu'ils puissent estimer leur progression et identifier les domaines sur lesquels ils doivent faire porter un effort particulier.

Elle est importante aussi pour donner aux familles la possibilité de suivre ce qui se construit à l'école. Enfin, elle permet à l'enseignant d'ajuster ses supports d'apprentissage aux caractéristiques des élèves.

La pédagogie coopérative se méfie des notes qui créent un climat relationnel plus propice à la compétition qu'à la coopération et ne produisent pas une vision précise des domaines de maîtrise de l'élève.

Fernand Oury a proposé une technique d'évaluation différente, inspirée des ceintures des judokas capables de coopérer malgré des écarts de niveaux dans le groupe.

Une ceinture représente un niveau de maîtrise correspondant à un ensemble de compétences identifiées. Elles se déclinent en plusieurs couleurs : rose, blanc, jaune, orange, vert, bleu, marron, noir. Le système des ceintures permet à l'enseignant de tenir compte des compétences mobilisées par les élèves tout en faisant de l'hétérogénéité du groupe un facteur d'apprentissage plus qu'un appel à la compétition. Les différences de niveau vont alimenter la dynamique de coopération, en particulier par la pratique du tutorat.

Il s'agit aussi de permettre aux enfants d'entrer dans des activités qui correspondent à ce qu'ils sont en mesure d'entreprendre, c'est-à-dire ce qui se trouvent dans ce que Vygotski appelle la zone proximale de développement : ce que l'enfant n'est pas en mesure de réussir seul mais qu'il peut réaliser avec l'aide des autres.

Conclusion

Les pédagogies coopératives, développées dans la suite du mouvement de l'Education Nouvelle, ont fait leurs preuves depuis des dizaines d'années, pour motiver les élèves à apprendre, leur apprendre à apprendre et lutter contre l'échec scolaire.

Pourquoi ne sont-elles pas encore appliquées ? Leur généralisation implique que les autorités scolaires renforcent la formation des enseignants pour les rendre capables de mettre en oeuvre une pédagogie active et coopérative. C'est à portée de main.

Dans le domaine extrascolaire, le Scoutisme, par exemple, dont la méthode est étonnamment similaire à celle des classes coopératives, prouve qu'il est possible, sans beaucoup de moyens, de former des bénévoles à la mise en oeuvre d'une pédagogie capable d'aider

les jeunes à acquérir les compétences nécessaires pour trouver leur chemin dans la vie et apporter une contribution significative à la société.

L'école de l'ère industrielle est incapable de répondre aux exigences éducatives des temps nouveaux. L'avènement de l'Education Nouvelle est une nécessité.

Notes

1. Ferrière A. *L'école active*. 1922
2. Freire P. *Pédagogie des opprimés*. Petite collection Maspero, 1982.
3. Freinet C., "Les dits de Matthieu", in *Oeuvres Pédagogiques*, tome 2. Le Seuil, Paris. 1954.
4. Caron G., Fillion L., Scy C., Vasseur Y. *Osez les pédagogies coopératives au collège et au lycée*. ESF 2018.
5. C'est pourquoi certain auteurs parlent de *pédagogie institutionnelle*.
6. Connac S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. ESF 2009.
7. Vasquez A., Oury F., *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Matrice, Vigneux, 1967.
8. Connac S., déjà cité.

LES ASSOCIES DU GRAND PLATANE

L'accusation

Par Michel Seyrat

Les aventures des Associés du Grand Platane (AGP) commencent à l'école des Collinettes, qui ressemble à beaucoup d'autres, construite sur une petite colline qui domine des quartiers différents. Il y a le quartier des maisons familiales avec atelier au rez-de-chaussée et logement à l'étage. L'école ressemble à ces maisons-là avec les préaux sur la cour et les classes à l'étage.

De l'autre côté de la colline, c'est le quartier des immeubles nouveaux, avec des appartements numérotés, des grandes cages d'escaliers, et plein de balcons qui permettent de faire des signes aux copains d'en face. Et puis, il y a un lotissement neuf, avec des rues en impasse presque désertes, très commodes pour faire du vélo.

Pour réunir ces trois quartiers, une place s'étend devant l'école, avec un jardin public. Au centre du jardin, un grand et vieux platane trône depuis la construction de l'école. Pour faire le tour de son

tronc il faut au moins être trois ou quatre en se tenant par la main bras tendus. Depuis toujours des bancs l'entourent sur lesquels les écoliers, de génération en génération, jouent, grimpent, s'assoient, se disputaient, se reposent en mangeant leur goûter.

Madame Champoussin

Un jour, dans la classe de CM2 de cette école des Collinettes, le maître ayant eu un accident de moto, une remplaçante arriva. Les élèves ont vu tout de suite qu'elle savait ce qu'elle voulait. Elle avait les cheveux courts, bruns, les lunettes sévères, la voix claire et sans discussion. Elle déclara qu'elle s'appelait Madame Champoussin et qu'il n'y avait pas de quoi rire. Ça tombait bien, parce que personne n'avait envie de rire ! Au début, on s'était observé, mais assez vite, la tension était montée. Cette Madame Champoussin trouvait l'école vieillotte, les élèves lambins, elle n'aimait pas ce quartier "loin de



tout", et puis elle avait décidé et annoncé qu'il fallait "*relever le niveau, avec Monsieur Duroc, vous n'êtes vraiment pas allé vite*". Les élèves trouvaient au contraire que

M. Duroc allait très vite sur sa moto, mais ça, c'était une autre histoire.

Le test

Jusqu'au jour où Mme Champoussin annonça que le lundi suivant, elle prévoyait des tests et qu'il fallait réviser en conséquence tout ce qu'on avait appris.

Josué avait levé la main et demandé :

- *Tout depuis quand, s'il vous plaît, m'dame ?*
- *Tout ce que vous avez appris, tout ce que vous devez savoir depuis que vous apprenez à l'école.*
- *Même ce qu'on a oublié, m'dame ?*
- *Tout, c'est tout, et puis c'est tout ! Révisez, et à lundi !*

C'était pas la joie dans la classe. Certains disaient qu'ils s'en fichaient et que de toute façon, ils avaient foot le samedi. D'autres pensaient qu'après les tests, y a les résultats et que ça faisait toujours du pétard à la maison...

À la sortie, un petit groupe s'était retrouvé sur le banc du grand platane et discutait fort. Ils étaient six, Abel, Boris, Chérif, David, Éric et Farouk, ensemble dans cette école depuis le CP. Dès qu'ils avaient su lire, ils avaient remarqué

que les initiales de leurs prénoms commençaient l'alphabet, et cela les avait unis un peu plus chaque année. Non seulement ils se connaissaient bien, mais chacun savait dans quoi l'un était fort et l'autre faible, à l'école, aux jeux ou au sport. Pour l'instant, ils s'inquiétaient du test de madame Champoussin, surtout qu'à la fin de l'année, fallait pas rater l'entrée en sixième au collège.

S'associer pour réviser

- *On a qu'à s'associer pour réviser, ce sera plus marrant et puis on s'aidera...*
- *Tu parles comme on va réviser si on est tous ensemble...*
- *Si on décide... Ma grande sœur qui a passé le brevet, elle a fait ça avec deux copines et elle a eu très bien partout.*
- *Elles étaient comment les copines ?*
- *Arrête ! t'es con ou quoi ?*
- *Vous pouvez venir chez moi, dit Farouk, y a un garage vide, ma mère sera d'accord et mon père, il est au boulot.*
- *Allez, OK, on s'associe pour résister à la Champoussin qui nous prend pour des poulets.*

- *Vive les Associés du Grand Platane, s'écria Farouk.*
- *Pas terrible comme arbre, le platane... remarqua Boris.*
- *Sûr que sycomore serait plus chic, dit David qui était fou de nature, mais on n'en a pas dans le quartier !*
- *Et nous, ce qu'on a, c'est un platane centenaire.*

Centenaire c'était moins sûr, mais quand on signe un pacte pour s'entraider contre les tests de madame Champoussin, pas besoin d'être regardant, et puis, Le Grand Platane, ça sonnait bien, non ?

Voilà comment sont nés les *Associés du Grand Platane*. Et ils n'eurent pas à attendre longtemps pour se trouver plongés dans leur première grande aventure ! La première d'une longue série !

Les six Associés du Grand Platane s'étaient organisés le samedi pour "réviser tout ce qu'ils devaient savoir" à la demande de Madame Champoussin leur maîtresse remplaçante qui avait décidé de "relever le niveau" de la classe!

Quand ils le voulaient, les Associés du Grand Platane (les AGP) savaient s'y prendre, surtout quand on les laissait faire à leur façon. Dans le garage de Farouk, il y avait

les tables et les chaises de camping qui ne servaient qu'en vacances. Les tables mises en carré, il fallut organiser un emploi du temps.

- *On va pas réviser tout le temps, quand même, demanda Boris qui avait du mal à rester immobile.*
- *T'inquiète, on s'arrêtera toutes les demi-heures, et on changera de sujet, c'est ma sœur qui m'a dit que leur prof, au collège, leur avait conseillé de faire comme ça.*
- *OK, bon, alors, on commence...*

Des fois, le quart d'heure de jeu durait une demi-heure et la demi-heure de révision à peine un quart d'heure, mais, bon, les AGP révisaient, potassaient, rigolaient, imitaient madame Champoussin...

Celui qui avait le plus de mal, c'était Boris. Il avait toujours peiné à l'école. Pour rendre service, il était disponible, mais pour s'en mettre plein la tête, c'était pas son truc. Depuis le CP, il était abonné aux mauvaises notes. Mais là, avec les autres qui lui expliquaient à leur manière, il avait appris des choses qu'il avait renoncé à comprendre depuis longtemps.

Finalement, les Associés du Grand Platane étaient assez fiers d'eux, ils

avaient décidé de réviser ensemble, ils l'avaient fait à leur manière. Bien sûr la maman de Farouk les avait encouragés, elle avait apporté des vieux cahiers de devoirs de vacances pour qu'ils s'entraînent, elle avait donné à boire, préparé des tartines et quand chacun avait regagné sa maison, elle avait poussé un ouf de soulagement, en attendant les coups de téléphone des autres mamans...

La catastrophe

Lundi matin, 8 heures et demie, LE premier test ! Plutôt fastoche pour les 6 AGP. La deuxième partie du test, pour l'après-midi... Au début de cette nouvelle séquence, les six s'étaient regardés, ravis. Ce nouvel exercice proposé par madame Champoussin, ils avaient fait le même dans un cahier de devoirs de vacances apporté par la maman de Farouk. Alors, là, la Champoussin, elle allait enfin être contente de la classe !

Hélas, pas du tout. Au contraire. La catastrophe ! Le mardi matin, en rendant compte des résultats, elle commença par une grosse colère sur les tricheurs qui s'étaient débrouillés pour communiquer sans qu'elle le voie, elle, qui leur faisait confiance. Elle ne pensait pas, naïve qu'elle était, qu'à leur

âge, ils étaient déjà aussi vicieux, et patati et patata...

Comme toute la classe la regardait avec des yeux ronds et visiblement n'y comprenait rien, elle s'emballa davantage en accusant tour à tour Abel, Boris, Chérif, David, Éric et Farouk de tricherie organisée.

- *Même M^ôssieur Boris, dont tout le monde connaît les résultats habituels, a réussi parfaitement le test H-E-B de l'après-midi, comment a-t-il fait sans tricher ? Dites-le moi !*

Comme Abel levait la main pour lui expliquer, elle le fit taire, dit qu'elle n'écoutait pas les tricheurs, et elle donna les résultats de tout le monde sauf ceux des AGP !

Quand c'est injuste, c'est pas juste !

Puis la classe avait repris son cours normal, comme si de rien n'était, malgré l'énorme injustice qui planait sur les têtes.

Après la sortie, on s'agita beaucoup sur le banc autour du grand platane, les autres élèves voulaient savoir, les Associés expliquaient, Boris avait les larmes aux yeux, mais que faire ?

- *On va lui écrire, décida Abel. Je connais son adresse de mail, on lui explique et on réclame*

réparation pour l'injustice qui nous est faite !

- *T'as raison, merde, bosser tout un samedi pour se ramasser des blâmes, c'est plus que de l'injustice, c'est du vol de bons résultats !*
- *Ya pas plus grave que l'injustice !*
- *Bon, alors, on lui envoie un mail ?*

Signé : les associés du grand platane

Ce fut un super exercice de rédaction... Allez raconter à une madame Champoussin tout un samedi de révision chez Farouk, et vous verrez comme c'est facile ! Mais bon, en faisant des phrases courtes, comme disait toujours monsieur Duroc, en surveillant les accords et les doubles lettres, le résultat leur parut bon. Restait à se rendre en vitesse à la bibliothèque pour taper et envoyer avec l'ordi disponible. La bibliothécaire n'aimait pas trop six galopins autour de son ordi, mais ils semblaient sages et concentrés.

- *Alors, on signe tous ?*
- *Ah, non, elle va nous tomber dessus deux fois plus.*

- *On signe "Les Associés du Grand Platane contre l'injustice" ?*
- *D'accord, super, on envoie !*

Le lendemain matin, en entrant en classe, les six AGP avaient une drôle de boule dans le ventre... C'est comme ça avec les mails, on écrit, on clique, et hop, c'est parti, sans possibilité de rattraper.

La réaction de madame Champoussin

Avant d'entrer en classe, on avait eu le temps de bavarder, aussi tout le monde savait-il l'envoi du courriel à la maîtresse... Le silence était lourd dans la classe, on se tenait à carreau et personne n'osait regarder madame Champoussin.

- *J'ai reçu une lettre par courriel à mon adresse personnelle, et je n'aime pas du tout ça. C'est une intrusion dans ma vie privée qui va m'obliger à changer cette adresse pour éviter que n'importe quel élève mécontent vienne me harceler à domicile.*

Ça commence mal se disait Abel.

Boris commençait à devenir blême.

- *J'ai cependant lu ce texte avec intérêt, et j'ai été étonné que l'un ou l'une d'entre vous écrive si*

bien, sans doute y a-t-il eu de l'aide extérieure. Mais une chose me gêne beaucoup, ce message est anonyme puisque c'est une signature collective, assez infantile, je dois dire.

C'est qu'on est encore des enfants, se disait Abel...

- *J'ai cependant tendance à croire le récit de ces "associés" car il paraît sincère. Mais il est dommage que les auteurs ne se soient pas fait connaître en ayant le courage de signer de leurs noms.*

Alors, d'un geste prompt et décidé, Abel se leva, immédiatement suivi de Boris, très pale, de Chérif, David, Éric et Farouk, visiblement énervé.

- *Madame, nous sommes les signataires, nous disons la vérité, personne ne nous a aidés et nous avons réussi grâce aux révisions que vous nous aviez conseillé de faire.*

Puis il se rassit, imité par les autres Associés du Grand Platane.

Madame Champoussin mit du temps avant de répondre.

Plusieurs filles de la classe trouvèrent que ces Associés du Grand Platane avaient décidément fière allure...

- *En ce cas, je rétablirai vos résultats justement obtenus, dit enfin madame Champoussin.*

Un souffle de soulagement se propagea de pupitre en pupitre et Boris esquissa un large sourire.

Depuis ce jour, véritable date de naissance des Associés du Grand Platane, les choses ne furent plus tout à fait pareilles dans la classe. Cette première action d'éclat des six allait être suivie très vite d'autres aussi utiles et spectaculaires, conçues à l'abri tutélaire de ce grand platane protecteur.

Il faut dire que c'était réellement un bel arbre, majestueux, avec des fortes ramures qui semblaient éternelles et un entrelacs de branches qui poussaient dans un savant désordre pour former une vaste boule de bois et de feuilles. Les enfants les plus rêveurs passaient de longs moments à contempler son écorce aux formes multiples et changeantes où l'on pouvait voir tantôt la silhouette d'un continent sur une carte végétale, tantôt la silhouette fantomatique de quelque divinité des bois. Désormais il serait le témoin silencieux des exploits des Associés qui l'avaient élu comme leur emblème.



PHOTO ESCOLA NOVA 21 - LES VINYES

L'INVITE DU MOIS**JOHN LAWLOR**

Bonjour, cher John, merci d'avoir accepté d'être "l'invité du mois" pour ce numéro d'Approches Coopératives consacré à la réforme de l'éducation. Vous avez réussi à lier deux activités importantes dans votre vie professionnelle. D'une part, vous dirigez l'Association du Scoutisme Irlandais, d'autre part vous êtes titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et chercheur à l'Université de Dublin. A ce titre, vous avez développé un projet de recherche original - "Bridge 21" - qui en quelque sorte importe dans l'éducation formelle des méthodes qui ont fait leur preuve dans l'éducation non-

formelle, le Scoutisme en particulier. Pouvez-vous nous présenter le projet Bridge 21 ?

A cause des progrès dans les technologies de l'information et de la communication (TIC), le monde est passé d'une économie fondée sur les produits matériels et les services à une économie fondée sur l'information et la connaissance. Cette économie exige une capacité plus grande de répondre de manière flexible à des problèmes complexes, de communiquer efficacement, de traiter l'information, de travailler en équipe, d'utiliser les technologies et de produire de nouvelles connaissances. Elle réclame non pas des gens qui ont emmagasiné beaucoup de connaissances et qui sont capables de les régurgiter ("knowers"), mais des gens qui ont acquis la capacité d'apprendre et de développer de nouvelles connaissances ("learners").

Les compétences clés que les apprenants doivent posséder sont la créativité, le raisonnement critique, la résolution de problème,

l'initiative, les compétences de communication, et la capacité de coopérer avec les autres.

Le projet Bridge 21 a donc été conçu. Dans le cadre de l'Université de Dublin, pour tester une nouvelle approche éducative permettant de motiver les élèves pour qu'ils deviennent responsables de leur apprentissage et capables d'apprendre à apprendre.

Le tableau ci-dessous montre la différence entre les besoins éducatifs issus de la société industrielle et les besoins éducatifs nouveaux créés par l'émergence de la société de l'information et de la connaissance.

Quelles sont les composantes essentielles du projet Bridge 21 ?

Le modèle que nous avons développé propose un

ASPECTS	PEDAGOGIE DANS LA SOCIETE INDUSTRIELLE	PEDAOGIE DANS LA SOCIETE DE L'INFORMATION
Activité	<ul style="list-style-type: none"> • Activités prescrites par l'enseignant • Instruction donnée à l'ensemble de la classe • Rythme déterminé par le programme 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités déterminées par les apprenants • Travail en petits groupes • Un grand nombre d'activités différentes • Rythme déterminé par les apprenants
Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Travail individuel • Groupes homogènes • Chacun travaille pour lui/elle-même 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail en équipe • Groupes hétérogènes • Soutien réciproque
Créativité	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage reproductif (mémorisation) • Application de solutions connues aux problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage productif • Recherche de nouvelles solutions aux problèmes
Intégration	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de lien entre la théorie et la pratique • Sujets séparés • Enseignement par discipline • Enseignants individuels 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration de la théorie et de la pratique • Relations entre les sujets • Enseignement par thème • Equipes d'enseignants
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation conduite par l'enseignant • Evaluation sommative (on additionne ou on soustrait des points suivant les réponses) 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation conduite par les apprenants • Evaluation diagnostique (permet de repérer les difficultés rencontrées par l'élève et d'y apporter remède)

VOOGT & PELGRUM, 2005

environnement efficace pour un apprentissage fondé sur une approche par projets et sur le travail en équipe par la médiation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Le système scolaire actuel, le plus souvent, n'exploite pas pleinement tout le potentiel des TIC. L'ordinateur est simplement utilisé comme un cahier d'exercices avec la même pédagogie didactique transposée de la salle de classe à la salle d'ordinateurs.

Comme le dit Hertz (2013), les nouvelles technologies permettent un apprentissage fondé sur le développement de projets, mais cela est difficile dans une salle de classe qui ne permet pas de bouger les tables et les chaises afin de créer un espace pour le travail collaboratif en équipes.

Dès le départ, je me suis inspiré de la méthode du Scoutisme, fermement enracinée dans un système d'équipes auto-organisées qui permet le transfert du contrôle et de la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant aux jeunes eux-mêmes. L'adulte jouant alors un rôle de mentor, de guide et de facilitateur. C'est ce qu'on appelle dans le Scoutisme le "Système des Patrouilles". Maria Montessori en avait été tellement impressionnée qu'elle avait écrit à propos du

Scoutisme : *"Il libère les enfants des limites étroites dans lesquelles on les enferme"*.

Dans le Scoutisme, chaque équipe se donne un nom, une identité et dispose d'un espace de réunion et de travail appelé le "coin de patrouille". La patrouille a un chef de patrouille, choisi par ses pairs, qui a pour tâche de les aider à réaliser une gamme d'activités entremêlant divertissements et apprentissages. Dans l'idéal, on peut décrire la patrouille scoutie comme une communauté éducative où les jeunes s'entraident à acquérir de nouvelles compétences à travers l'apprentissage par l'action.

Comment le projet a-t-il commencé ?

Le programme initial s'appelait *Bridge2College* et s'adressait à des élèves de l'enseignement secondaire, issus de milieux défavorisés, âgés en moyenne de 16 ans, dans le cadre de ce que le système scolaire irlandais appelle *"l'année de transition"*. Introduite sous la forme d'un projet pilote en 1974, l'année de transition a été généralisée en 1994. Se situant entre le premier et le second cycle des études secondaires, elle vise à apporter aux élèves une expérience éducative permettant l'acquisition de compétences pour la vie et incorporant une expérience de



LA PHASE PILOTE

travail. Chaque lycée conçoit son propre programme d'année de transition sur la base des directives établies par le ministère de l'Éducation et des Compétences. L'objectif est d'avoir un programme qui facilite un défi positif pour le développement personnel et qui favorise l'apprentissage autodirigé des élèves.

Nous nous sommes focalisés sur cette année parce qu'elle nous donnait la possibilité d'offrir le programme Bridge 21 aux lycées comme une opportunité s'intégrant parfaitement dans les objectifs d'un curriculum beaucoup plus souple.

Dans la phase pilote, entre novembre et cembre 2007, nous avons organisé cinq ateliers d'une durée de quatre jours chacun. Au total vingt jours d'ateliers avec quatre-vingt-dix élèves de quatre lycées. Dix-huit mentors bénévoles ont animé les ateliers. Les projets proposés aux participants

comprenaient : la construction de sites Web, la création de robots avec des Lego Mindstorms, le travail avec DrumSteps (outil de composition de musique constructionniste), l'animation, l'édition numérique et la réalisation de vidéos. Les ateliers ont eu lieu dans un laboratoire d'informatique standard dans les locaux du Trinity Access Programme sur le campus de l'université.

Les enseignements critiques tirés du projet pilote ont été précieux pour aider à définir le programme qui devait suivre. Les conclusions suivantes ont été tirées :

- Les jeunes ont apprécié le programme.
- L'approche du travail d'équipe a été couronnée de succès et pourrait être développée davantage.
- Les enfants ont indiqué une attitude plus positive à l'égard de l'université.
- L'approche du mentor comme " guide " a été efficace.
- L'utilisation des TIC pour permettre un apprentissage constructiviste à partir de l'expérience a été couronnée de succès, mais les projets des équipes gagneraient à être soigneusement étayés.

- Un espace d'apprentissage approprié serait important pour un travail d'équipe efficace.
- L'engagement dans l'éducation formelle par le biais des écoles a été positif et les réactions des écoles ont été encourageantes.
- Nous pouvons nous préparer avec confiance à un programme plus ambitieux.

Comment le projet a-t-il évolué ensuite ?

Le nouveau programme était conçu comme s'adressant à tous les jeunes et non plus seulement aux jeunes défavorisés. La mission du projet n'était pas simplement d'encourager la poursuite des études en université mais de créer un modèle d'apprentissage visant à influencer un changement systémique de l'éducation en Irlande.

À la suite des premières expériences, nous avons entrepris un processus d'affinement du modèle à partir d'une compréhension plus approfondie de ce qui était efficace pour améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves. Nous avons mis l'accent sur 8 éléments clés :

1. **Le travail d'équipe** - Nous avons encouragé le développement du travail d'équipe et de la

dynamique d'équipe. Les équipes ne se forment pas par hasard, elles doivent être établies, développées et entretenues. Les équipes doivent être hétérogènes, comporter 4 à 5 membres. Chaque membre doit avoir un rôle pour encourager l'interdépendance et la coopération, par exemple : chercheur, monteur, artiste multimédia, technicien audio, scénariste. Chaque équipe choisit un chef d'équipe qui joue un rôle de tuteur et de coach, coordonne le travail et représente l'équipe auprès des responsables adultes. Tout cela permet de renforcer le sens de la responsabilité, la coopération et la cohésion au sein de l'équipe.

2. **L'apprentissage par la technologie** - L'utilisation des TIC vise à promouvoir le travail collaboratif. La technologie est employée comme ressource par l'équipe dans un processus qui vise la création de connaissances plutôt que la consommation d'informations. Chaque équipe est équipée de 2 ordinateurs pour encourager la collaboration et éviter un phénomène d'individualisation et d'apprentissage solitaire qui peut se produire lorsque chaque élève a un accès individuel exclusif à une machine. Les ordinateurs

sont équipées d'applications libres (freeware) et assurent un accès facile à l'Internet, sur un réseau à large bande. Les participants se débrouillent tout seuls dans une approche 'sink or swim' (couler ou nager) et s'instruisent mutuellement en explorant le potentiel et les capacités d'applications dont ils n'ont pas d'expérience préalable. Cette approche est alignée sur la façon dont les jeunes utilisent la technologie dans leur vie sociale.

3. **Un espace d'apprentissage** -

Nous avons conçu et développé un espace d'apprentissage convivial spécifique pour promouvoir et encourager le travail en équipe et favoriser la discussion et les échanges entre les équipes. Un ensemble de deux salles a été aménagé. La première salle est équipée de "modules d'équipe" (team pod) délimitant pour chaque équipe un espace semi-fermé équipé d'ordinateurs et de sièges confortables. La deuxième salle facilite les séances de présentation et de partage des projets d'équipes et fournit aussi une petite pièce pour les réunions discussions (voir schéma et photos page suivante).

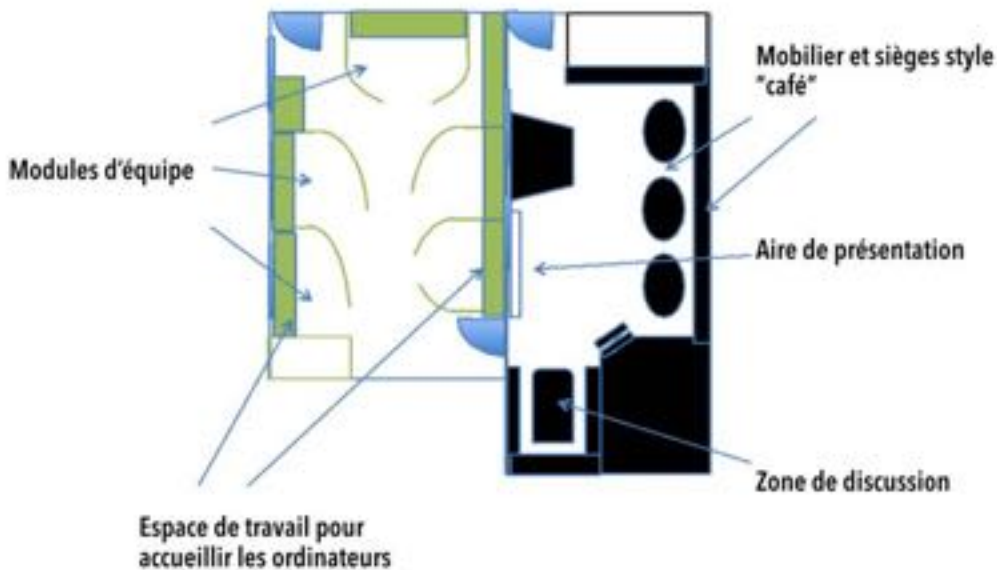
4. **L'apprentissage basé sur le projet**

- Le modèle Bridge21 structure

l'apprentissage par le biais de défis assignés aux équipes sous forme de projets à réaliser. Les projets sont complexes et stimulants ; ils exigent de l'équipe un effort autonome et un travail coopératif. De plus, l'approche prévoit un soutien, mais non une direction, de la part d'un mentor adulte. Les projets exigent généralement que l'équipe présente le résultat de ses travaux à ses pairs des autres équipes. Tous les membres de l'équipe doivent participer à la présentation afin de renforcer la confiance, les compétences en communication et favoriser l'esprit d'équipe et la responsabilité collégiale.

5. **Une réflexion en équipe et individuelle**

- La réflexion en équipe lors des réunions d'équipe programmées vise à soutenir un cycle de planification du projet et d'évaluation de la performance de l'équipe et de l'apprentissage. La réflexion de l'équipe est guidée par un questionnaire structuré. La réflexion individuelle est appliquée de manière à approfondir l'apprentissage et à encourager la métacognition. Elle est étayée par un questionnaire post-activité pour encourager l'élève à réfléchir à ce que l'expérience a signifié pour lui et



CONCEPTION DE L'ESPACE D'APPRENTISSAGE

à ce qu'il croit avoir appris. Ce processus de réflexion structurée sert également à fournir des données utiles pour appuyer la recherche sur le modèle Bridge21 et l'évaluation de son impact.

6. **Maîtrise de l'orientation vers un objectif** - Le programme Bridge21 vise à encourager la maîtrise personnelle par l'acquisition de compétences et évite l'évaluation normative. Les participants ne sont pas en compétition les uns avec les autres, ils travaillent ensemble pour apprendre et réussir. Bien qu'il y ait une tendance naturelle à la compétition entre les équipes, celle-ci est minimisée

par le développement d'une atmosphère de coopération. Lors de la présentation des projets, les équipes s'encouragent, se critiquent de manière constructive et s'applaudissent mutuellement.

7. **Établir un environnement social d'apprentissage** - Une atmosphère amicale, ouverte et détendue imprègne l'environnement et les protocoles en jeu sont basés sur la confiance et la responsabilité plutôt que sur le maintien de l'ordre et le contrôle. Une relation amicale de co-apprentissage entre les mentors et les étudiants est recherchée. Les étudiants sont encouragés à s'adresser aux

mentors adultes par leur prénom et à les considérer comme des co-apprenants et des partenaires dans l'activité et non comme une figure d'autorité. Le but est de créer une dissonance avec la perception antérieure des élèves sur ce qu'est un environnement d'apprentissage et de renforcer ainsi leur motivation à apprendre.

8. **Le rôle du mentor/animateur** -

Le rôle du mentor adulte dans le cadre de Bridge21 est celui d'un guide. L'apprentissage a lieu au sein de l'équipe et le mentor adulte n'est pas un membre de l'équipe. L'intention est de maintenir un type de coaching "léger" et non intrusif. Le mentor adulte apporte du soutien et des conseils mais évite de prendre la direction d'une équipe. L'adulte prend du recul pour que l'équipe et ses membres fasse un pas en avant. Les mentors fournissent également un soutien technique, mais l'instruction est réduite au minimum. Lorsqu'une équipe rencontre des difficultés telles que des conflits de personnalité ou des problèmes de coopération, le mentor cherche à aider l'équipe à trouver des solutions dans une approche non directive. L'adulte respecte l'intégrité de l'équipe et la primauté de l'équipe dans la résolution de ses propres défis.



RÉALISATION DES MODULES D'ÉQUIPE

De cette façon, l'équipe est le véhicule du transfert de la responsabilité de l'apprentissage de l'adulte au participant. Le rôle de l'adulte est caractérisé par le soutien, l'orientation et le co-apprentissage.

Quelles ont été les conclusions concernant l'efficacité et l'impact éducatif du projet Bridge 21?

Bridge 21 est un projet de recherche en Sciences de l'éducation qui s'est développé sur une durée de trois ans. Les résultats ont été analysés par une méthode d'étude de cas, des questionnaires et des groupes de discussion (focus groups).

Pendant 3 ans, 1055 élèves du secondaire, âgés de 15 à 17 ans, ont participé à des ateliers d'une semaine regroupant chacun 25 participants, pendant le temps scolaire dans un environnement

d'apprentissage extrascolaire spécialement conçu.

Les thèmes suivants ressortent de l'évaluation par la méthode de l'étude de cas :

1. Un sens accru de la responsabilité personnelle pour l'apprentissage et une meilleure propension à l'apprentissage autonome ;
2. Une meilleure attitude à l'égard de la technologie et de sa place dans l'apprentissage ;
3. Une réaction positive à l'expérience de l'équipe et à son rôle dans leur apprentissage ;
4. Une amélioration de la motivation intrinsèque des élèves ;
5. Un transfert à l'école et dans d'autres contextes d'apprentissage des compétences acquises pendant le projet ;
6. Un gain de confiance perçu personnellement.

Des questionnaires et des groupes de discussion on peut tirer les conclusions suivantes :

- 82 % des participants ont indiqué qu'ils avaient perçu un gain d'autonomie dans leur apprentissage et une plus grande confiance en soi.

- 95 % des participants signalent une amélioration de leurs compétences en communication.
- 93 % ont indiqué une disposition plus positive au travail d'équipe après l'atelier. 85 % des participants pensent qu'ils pourraient apprendre mieux à l'école grâce au travail d'équipe.
- 90,5% des participants indiquent une confiance accrue dans l'utilisation des TIC.
- Le programme a joué un rôle positif en faveur de la métacognition. Un nombre important de participants ont fait référence à la réflexion sur la façon dont ils apprennent. 90 % ont indiqué qu'ils pensaient que l'entrée à l'université était plus réalisable après leur participation au programme.
- 93 % des élèves ont considéré le programme comme important et efficace pour se faire des amis. Il est également évident que les élèves ont beaucoup apprécié l'expérience et ce plaisir a influencé leur perception de leur apprentissage dans le processus. Il est à noter que les élèves ont été surpris que l'apprentissage puisse être amusant et, comme l'a dit un élève : "*Apprendre peut être amusant au lieu d'être ennuyeux.* »



PRÉSENTATION ET DISCUSSION

- Les entretiens des groupes de discussion menés à un intervalle de temps allant de 6 mois à 3 ans après leur participation (selon la cohorte d'étudiants) confirment les résultats des données recueillies à la fin de l'intervention et suggèrent un souvenir positif durable du programme et un effet résiduel significatif sur l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage à la suite du programme.

Les données montrent clairement que la participation aux ateliers de Bridge21 a facilité le développement de compétences généralisables communément

appelées compétences d'apprentissage du 21^e siècle, notamment les compétences en communication, travail en équipe, prise d'initiative, résolution de problèmes, curiosité et imagination. La prétention de Bridge21 à être un modèle pour l'apprentissage du 21^e siècle est donc fondée.

Ces résultats sont effectivement impressionnant. Pensez-vous que Bridge puisse être un modèle d'apprentissage généralisable dans les écoles ?

Oui, je le pense. Bridge 21 est facile à mettre en oeuvre, il demande peu de ressources en TIC en raison du partage en équipes, il exige un un faible seuil de formation pour les

mentors et les animateurs pédagogiques et les participants comprennent facilement son fonctionnement. Permettez- moi d'ajouter une conclusion personnelle.

Il faut comprendre l'apprentissage comme un voyage de co-apprenants. L'approche maître-élève en matière d'apprentissage, étayée par une pédagogie comportementaliste, ne correspond plus aux défis de la société du XXI^e siècle.

Depuis plus de 100 ans, le Scoutisme a suivi fidèlement un programme éducatif qui libère l'apprenant et suit les meilleurs préceptes de la théorie de l'éducation. Pendant ce temps, l'éducation formelle s'est retrouvée prisonnière d'une pratique victorienne où le système subvertit les meilleures pratiques acceptées et les théories d'apprentissage bien établies.

En étudiant Bridge 21 comme modèle d'apprentissage, on découvre que la relation adulte-jeunes est passée du modèle maître-élève à un nouveau modèle où l'adulte est co-apprenant et mentor/facilitateur. En outre, le pouvoir de l'apprentissage par les pairs a été libéré et le travail en collaboration a encouragé des résultats puissants dans un

environnement d'apprentissage structuré basé sur l'équipe.

Le modèle Bridge 21, grâce à cette nouvelle approche du travail en équipe, offre un véhicule pour le transfert du contrôle de l'apprentissage de l'enseignant à l'apprenant et, en cela, facilite les caractéristiques critiques de l'apprentissage nécessaires pour encourager la motivation intrinsèque et, en particulier, promouvoir la responsabilité de l'étudiant à l'égard de l'apprentissage.

Les participants le formulent très bien eux-mêmes :

"Le point culminant de la semaine a été pour moi d'apprendre à connaître de nouvelles personnes et de voir que notre relation est parfaite quand nous travaillons et nous amusons ensemble."

"Quand on travaille en équipe, on apprend que différentes personnes sont douées pour différentes choses et cette semaine nous a donné à tous la chance de montrer en quoi nous sommes doués."

En résumé, il est clair que la participation aux ateliers a eu un impact positif direct sur les perceptions des élèves concernant leur apprentissage et sur leur motivation intrinsèque à apprendre.

Grâce à mon immersion permanente dans la méthode

éducative du Scoutisme et au travail académique sur Bridge21, je me suis forgé l'opinion qu'il y avait deux approches opposées dans l'enseignement et l'apprentissage avec les jeunes. L'une est basée sur le maintien de l'ordre et le contrôle et l'autre sur l'établissement de la

confiance et de la responsabilité. En mettant de côté les arguments de justice et d'humanité, je crois qu'un système qui cherche à construire la responsabilité personnelle pour l'apprentissage et dans le processus de croissance de l'apprenant est destiné à être plus efficace.



LE MODÈLE EDUCATIF DE BRIDGE 21