

Sylvain Wagon

LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

Mieux les **comprendre**
pour en retirer **le meilleur**



Sylvain Wagnon

LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

Mieux les **comprendre** pour
en retirer **le meilleur**

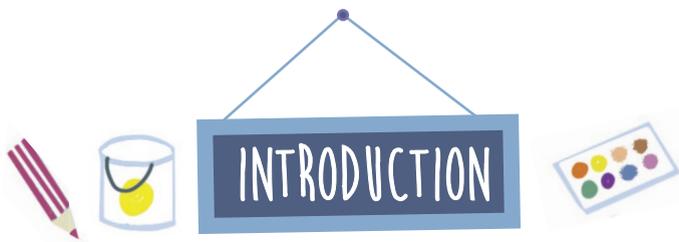




SOMMAIRE



INTRODUCTION.....	P. 3
CHAPITRE 1.....	P. 7
L'ÉDUCATION ALTERNATIVE	
CHAPITRE 2.....	P. 65
LA PÉDAGOGIE MONTESSORI	
CHAPITRE 3.....	P. 97
LA PÉDAGOGIE FREINET	
CHAPITRE 4.....	P. 117
LA PÉDAGOGIE DECROLY	
CHAPITRE 5.....	P. 143
LA PÉDAGOGIE STEINER-WALDORF	
CHAPITRE 6.....	P. 168
LA PÉDAGOGIE DES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES SUDBURY	
CHAPITRE 7.....	P. 188
LA PÉDAGOGIE DES FOREST SCHOOLS ET ÉCOLES ÉCO-CITOYENNES	
CHAPITRE 8.....	P. 207
L'INSTRUCTION À DOMICILE	
CONCLUSION.....	P. 221



L'irruption des pédagogies alternatives dans le paysage éducatif et les débats est peut-être l'un des phénomènes les plus marquants en éducation au xxi^e siècle. Les pédagogies alternatives ne sont pas un effet de mode, mais bien une tendance de fond des systèmes éducatifs contemporains. Pourtant, leur connaissance et leur étude restent le plus souvent caricaturales, réductrices ou marquées par une fascination sans borne.

Si les pédagogies alternatives ne laissent pas indifférent, c'est qu'elles sont révélatrices de l'évolution de nos sociétés. À travers elles se pose une question socialement vive, puisqu'elles interrogent notre propre éducation, celle que nous souhaiterions pour nos enfants et la réalité de la situation éducative. Chaque parent veut « le bien pour son enfant » – notion toujours délicate à définir –, et aujourd'hui, l'enfant a sa place et son statut dans la famille. Il s'agit d'une avancée sociétale majeure, même si elle reste fragile. Par ailleurs, l'inquiétude grandissante de plus en plus de parents devant l'avenir explique cet intérêt pour penser l'éducation d'une autre façon.

Ces pédagogies dites « nouvelles » et « alternatives » sont mal connues alors qu'elles ont une histoire ancienne. Des pédagogues comme Maria Montessori, Ovide Decroly ou Célestin Freinet – pour ne citer que quelques noms –, ont réfléchi à une transformation des pratiques éducatives et l'ont mise en œuvre. Cette « **éducation nouvelle** » aux méthodes actives met l'accent sur l'intérêt, sur des activités non plus structurées par des disciplines scolaires obsolètes, mais par des **centres d'intérêt** cohérents qui dessinent une éducation équilibrée entre la transmission de savoirs, de compétences et la volonté d'épanouissement personnel et collectif.

Ces mouvements d'éducation nouvelle ont revendiqué une « **révolution copernicienne** », une réorganisation scolaire et des méthodes d'enseignement. Il s'agit d'une révolution éducative dans et hors l'école, à travers une autre vision de l'enfant et d'autres relations pédagogiques entre adultes et enfants. L'importance historique des pédagogies d'éducation nouvelle qui se développent au début du xx^e siècle est d'avoir mis l'accent sur une réorganisation, non des contenus, mais de l'ensemble du processus éducatif. C'est une question qui reste d'actualité. Partir des intérêts et des besoins de l'enfant, respecter et être constamment à son écoute, avoir confiance en lui, encourager ses initiatives sont des pratiques encore à construire dans notre société.

Toutes ces pédagogies que nous allons aborder dans cet ouvrage s'opposent à l'enseignement « classique » car elles sont centrées sur le **rythme de l'enfant** et non sur le contenu d'un **programme**.

L'ambition de prendre en compte l'enfant et ses intérêts, et pas seulement les savoirs à transmettre, reste un idéal depuis plus d'un siècle. Les militants des pédagogies alternatives actuelles soulignent, en s'estimant dans le sens de l'histoire, qu'il est grand temps de prendre acte de ce besoin d'une révolution pédagogique. Ainsi, si le xx^e siècle, avec les pédagogies d'éducation nouvelle, a été le siècle de la conscience de la nécessité de changer l'éducation des enfants, les pédagogies alternatives entendent faire du xxi^e siècle celui de la concrétisation de cette révolution éducative.

Le terme d'« alternative » annonce une autre façon d'éduquer, d'enseigner, de comprendre les **apprentissages**. Incarner une alternative est un défi majeur pour ces courants de pensée très disparates.

L'écart est encore aujourd'hui important entre le nombre d'enfants scolarisés dans des structures alternatives, quelques dizaines de milliers en France, et « l'attirance » pour une autre façon d'éduquer. L'essor de ces écoles et de ces courants pédagogiques ne peut être déconnecté de l'importance de l'individualisme dans notre société. Le fait que de plus en plus de parents veulent une école différente pour leur enfant, une école

qui accepte la singularité et le développement de la personnalité, est un phénomène social majeur. Les pédagogies alternatives, à l'exception notable du courant Freinet, s'épanouissent désormais hors de l'école publique. Cela pose bien évidemment la question de leurs relations avec l'enseignement public. Il ne s'agit pas de deux mondes étanches, les influences réciproques existent et certaines pédagogies, comme la pédagogie Montessori, intègrent petit à petit les classes traditionnelles. Comme ces pédagogies alternatives prônent l'importance et parfois la primauté des **apprentissages informels**, elles ouvrent le débat non seulement sur le plan scolaire stricto sensu, mais bien sur celui de l'éducation, au sens large.

Pour prendre en considération ces réflexions et constatations, différents courants des pédagogies nouvelles et alternatives, possédant des structures et des établissements aujourd'hui en France, seront étudiés dans cet ouvrage. Après avoir précisé, dans un premier chapitre, les principes fédérateurs et les différentes facettes d'une éducation alternative, nous détaillerons la multitude et la richesse des courants éducatifs. Chaque chapitre sera consacré à un courant de pensée pédagogique en particulier. Il ne s'agit pas de cloisonner, mais bien de tisser des liens entre les différents courants éducatifs. Nous commencerons par des précisions sur les fondateurs, leurs réflexions et leurs pratiques. C'est sur les bases de ces pédagogues d'éducation nouvelle, Maria Montessori, Célestin Freinet, Ovide Decroly ou Rudolf Steiner que se sont bâties les différentes pédagogies alternatives actuelles. Les courants alternatifs comme les écoles démocratiques ou les **Forest Schools**, qui sont apparus plus tardivement, dessinent un nouveau visage de ces pédagogies alternatives et seront également présentés dans cet ouvrage. Une clarification des principes généraux de toutes ces pédagogies alternatives permet d'en comprendre les originalités, mais aussi ce qui les fédère. Car tous ces courants pédagogiques souhaitent rénover, parfois radicalement, parfois plus en douceur, le système « d'enseignement classique ». En analysant

leurs caractéristiques, on perçoit le contraste avec l'enseignement classique en même temps que l'influence de ces pédagogies. Il sera distingué également le devenir de ces pédagogies depuis la mort de leurs fondateurs, qu'il s'agisse de Maria Montessori, Ovide Decroly, Rudolf Steiner ou Célestin Freinet. Les mouvements ont en effet évolué : certains sont restés dans « l'orthodoxie » des idées de leur fondateur, d'autres ont suivi des chemins de traverses.

Enfin, chaque chapitre définit et analyse un courant pédagogique spécifique en proposant un exposé de certaines pratiques pédagogiques mises en œuvre ainsi qu'un zoom sur une activité caractéristique de cette pédagogie. À la fin des différents chapitres, un QR code offre des liens complémentaires vers les associations et écoles des différents mouvements ainsi que des références bibliographiques et filmographiques. Un lexique regroupant les notions et mots-clés, annoncés en gras couleur dans le corps de l'ouvrage, est également disponible par QR code.

Vous qui êtes parent, futur parent ou simplement une personne intéressée par l'éducation, nous espérons que cet ouvrage vous apportera les réponses à toutes vos questions.



CHAPITRE 1

L'ÉDUCATION ALTERNATIVE



Tout d'abord, définissons les différents courants des pédagogies alternatives à travers ce qui les rassemble. La complexité d'une telle analyse réside dans le fait que les pédagogies alternatives sont une nébuleuse composée de multiples courants. Cet ensemble disparate, inégal en nombre, aux histoires différentes et finalités divergentes présente un kaléidoscope de la variété des pédagogies alternatives. Le terme d'alternative est fédérateur et il illustre cette volonté d'incarner une autre façon de penser l'éducation et de créer de nouvelles relations entre parents et enfants. Nous proposons donc d'analyser, dans un premier temps, les principes fédérateurs et les enjeux de cette éducation alternative pour ensuite, dans les chapitres successifs, détailler les spécificités de chaque courant de pensée. L'émergence actuelle des pédagogies alternatives pose la question de l'incarnation même d'une alternative. Comment se compose cette galaxie des pédagogies alternatives ? Comment définir ce qui unit et ce qui différencie chaque courant de pensée qui compose cette nébuleuse ? Ces questions méritent toute notre attention puisque les pédagogies alternatives ne sont pas un bloc uni mais bien une multitude de pédagogies avec leurs spécificités, leurs différences historiques, idéologiques, pratiques.

UNE QUESTION DE SOCIÉTÉ ACTUELLE

Les créations d'écoles alternatives se multiplient depuis le début du xxi^e siècle en Europe. Cet élan doit toutefois être relativisé car numériquement le nombre d'enfants scolarisés dans des structures dites alternatives en France est de quelque 60 000 enfants. L'augmentation du nombre d'enfants appartenant à ce type de structures est réelle avec un accroissement exponentiel de plus de 30 % ces trois dernières années.

UNE NOUVELLE RÉFLEXION AUTOUR DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

La compréhension des pédagogies alternatives est au cœur des réflexions sur l'école, l'éducation et l'avenir de notre société. Cet essor se situe dans un contexte particulier où le regard envers l'institution scolaire publique est de plus en plus critique. La perception d'un enseignement « traditionnel » ou classique en inadéquation avec l'évolution de la société et le **rythme de l'enfant** est véhiculée à tous niveaux par de plus en plus d'acteurs de l'éducation. Les évaluations internationales comme **PISA** (Programme for International Student Assessment ou Programme international pour le suivi des acquis des élèves) marquent le succès de modèles différents de type finlandais qui privilégient d'autres façons de concevoir l'éducation. Tous ces éléments, différents dans leur nature, convergent vers une nouvelle réflexion à l'égard de l'éducation dans sa globalité. L'étude des pédagogies alternatives n'est pas seulement celle de pratiques et de techniques, mais c'est aussi une étude très politique, dans le sens noble du terme, des finalités éducatives. À la question « quelle éducation voulons-nous ? » est toujours liée celle de « quelle société voulons-nous ? » Le choix d'une autre éducation n'est-il

pas celui d'une autre société ? Ces interrogations illustrent clairement l'actualité et l'importance des pédagogies alternatives pour l'avenir de tout le système éducatif et celui de nos sociétés. Les pédagogies alternatives ne sont donc pas un simple effet de mode et un mouvement marginal, mais bien une tendance lourde de notre société.



DE NOUVELLES ASPIRATIONS AUTOUR DE L'ÉPANOUISSEMENT DE L'INDIVIDU

Simultanément, une part grandissante de la société s'intéresse et aspire à ce que l'on nomme le **développement personnel**. L'essor de ce concept complexe et pluriel indique une volonté de prendre de plus en plus en compte les différentes facettes d'une individualité, de son individualité. Cette notion indique aussi une redéfinition, par le prisme du **bien-être** et du bonheur, de son existence, de celle de sa famille et de ses enfants. Ces considérations conjuguées participent à l'essor médiatique d'une autre éducation et des pédagogies alternatives. L'éducation est bien perçue ici comme la remise en cause de l'enseignement classique et des relations traditionnelles entre parents et enfants. Penser les pédagogies alternatives est donc une question fondamentalement d'actualité qui met en lumière une autre façon de percevoir notre avenir, celui de nos enfants et de notre planète. L'ambition des pédagogies alternatives est d'incarner une autre voie, une autre façon d'éduquer, d'enseigner, de comprendre les apprentissages, de redéfinir les relations entre adultes et enfants, enfin de penser nos sociétés. Elles ne sont pas un effet de mode, mais une tendance de fond des systèmes éducatifs contemporains. Si elles ne laissent pas indifférent, c'est qu'elles sont révélatrices de l'évolution de nos sociétés et interrogent les systèmes d'éducation dans leur globalité.



Le fait que de plus en plus de parents veuillent une école différente pour leur enfant, une école qui accepte la singularité et le développement de la personnalité, est un phénomène social majeur. Par ailleurs, ces pédagogies alternatives – à l'exception notable du courant Freinet – s'épanouissent hors de l'école publique. Cela pose la question des relations avec l'enseignement public car il ne s'agit pas de deux mondes étanches : les influences réciproques existent et certaines pédagogies, comme la pédagogie Montessori, intègrent petit à petit les classes traditionnelles. En affirmant l'importance et parfois la primauté des **apprentissages informels**, les pédagogies alternatives proposent ainsi une réflexion sur la définition même de l'enseignement et pas seulement du cadre scolaire.

2

UN AUTRE REGARD SUR L'ÉDUCATION ET L'ENFANT

Les pédagogies alternatives, dans leur critique de l'enseignement traditionnel ont une longue histoire.

- On peut facilement remonter le temps jusqu'aux Humanistes au XVI^e siècle. Les écrits de Rabelais esquissent sa vision d'une éducation vivante et ouverte sur les sciences. Montaigne, en annonçant qu' « un enfant n'est pas un vase qu'on emplit mais un feu qu'on allume », dessine bien une pratique respectueuse de l'enfant.
- Les idées de liberté, de bonté enfantine, de confiance et de lien avec la nature, développées au XVIII^e siècle par Jean-Jacques Rousseau dans *Émile ou de l'éducation*, ne s'agit-il pas d'autres racines encore des pédagogies alternatives ?

- Au début du xx^e siècle, les mouvements d'**éducation nouvelle** des pédagogues Célestin Freinet, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Ovide Decroly ou Janusz Korczak ont revendiqué une « **révolution copernicienne** » : une réorganisation scolaire avec des méthodes d'enseignement, une révolution éducative dans et hors l'école, à travers une autre vision de l'enfant et d'autres relations pédagogiques entre adultes et enfants.

Les pédagogies alternatives du xxi^e siècle, qu'elles soient dans ou hors l'école, et leur projet de renouveler de fond en comble l'entreprise éducative scolaire traditionnelle transmissive est donc bien un fait historique de longue durée.

LES PRINCIPES FÉDÉRATEURS DES DIFFÉRENTES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

Quels sont les principes fédérateurs de cette éducation alternative issue des pédagogies d'éducation nouvelle du début du xx^e siècle ?

- Le choix de mettre l'éducation avant l'instruction est un long débat. C'est un choix important de préférer la transmission de valeurs à celle des seules connaissances. La question est donc bien d'élaborer un système de valeurs au-delà de savoir lire, écrire et compter. Cette primauté de l'éducation impose tout d'abord un nouveau regard sur l'enfant, en considérant l'ensemble de ses facettes. Les pédagogues d'éducation nouvelle avaient déjà parlé d'**éducation intégrale**, c'est-à-dire une éducation qui prend en compte l'intellect mais aussi le corps, le mental et donc les émotions de l'enfant. Cette acceptation de l'enfant dans sa totalité nécessite de la part de l'enseignant d'observer l'enfant pour mieux le connaître.



- Un second principe fédérateur est un nouveau regard sur l'enfant, une considération réelle de sa singularité. Pour les pédagogues des éducations alternatives, l'enfant n'est pas un adulte en miniature, il doit pouvoir vivre sa vie d'enfant. Cela impose de respecter ses intérêts et ses besoins. La création de l'intérêt chez l'enfant est un des questionnements majeurs des pédagogues de l'éducation nouvelle et toutes leurs pratiques sont conditionnées par ce principe. La critique faite à l'enseignement traditionnel, hier comme aujourd'hui, est qu'il organise le temps et l'espace par des programmes, des disciplines scolaires segmentées et cloisonnées, des leçons, des devoirs, des exercices qui ne prennent pas assez en compte les besoins et le **rythme de l'enfant**.

L'ÉCOLE POUR LA VIE, PAR LA VIE

Partir des intérêts profonds de l'enfant n'est pas en contradiction avec la mise en place d'apprentissage, d'une progressivité des savoirs et des compétences acquises. Il s'agit de la prise en compte de la nature de l'enfant et de son rythme et l'objectif affirmé par les pédagogues d'éducation nouvelle est de mettre en cohérence l'éducation et la vie. Le pédagogue Decroly parle « d'école pour la vie, par la vie ». Cette éducation nouvelle se doit d'être centrée sur l'enfant, non sur les savoirs ou le maître.

- Ensuite, l'idée de développer l'autonomie de l'enfant n'est pas une exclusivité des pédagogies nouvelles et alternatives. L'autonomie suppose une certaine maîtrise de soi et se fonde sur une base librement consentie et non pas imposée. Ce qui marque peut-être plus la particularité des pédagogies alternatives, c'est

le rôle différent de l'enseignant qui est dans cette optique de celui qui aide et accompagne l'enfant pour progresser. Cette **autonomie** progressive, grâce à des activités spécifiques qui prennent en compte les facultés créatrices de l'enfant, ses aptitudes manuelles et intellectuelles, permet de lui faire découvrir son rôle personnel et son rôle au sein d'un groupe.

Ces regards sur l'éducation dessinent une opposition envers un enseignement coercitif et purement transmissif. Ces quelques principes ne sont possibles que par l'élaboration d'une autre relation pédagogique entre l'adulte et l'enfant, et la création d'une atmosphère réciproque d'optimisme et de confiance.

REPENSER LA FORME SCOLAIRE

À travers la mise en question de la **forme scolaire**, les pédagogies alternatives ne critiquent pas seulement l'organisation spatiale, temporelle et intellectuelle de l'école, mais aussi les finalités mêmes de l'éducation. Cette « **révolution copernicienne** » pensée par ces nouveaux pédagogues est donc bien plus qu'une révolution des relations pédagogiques enseignant-élève : c'est une nouvelle façon de concevoir l'éducation. La critique de la forme scolaire dépasse largement celle de la salle de classe et de son organisation. En réalité, elle se dresse contre la nature des savoirs enseignés, les formes des relations sociales et donc le pouvoir et la domination qui peuvent exister dans le cadre de toute institution, et ici en particulier de l'institution scolaire.

Les propositions des pédagogies nouvelles du début du xx^e siècle se fondent sur une critique radicale du système en place, cette « école caserne » qui ne prenait pas en compte l'individu. La critique de la forme scolaire se doublait d'une critique des finalités de l'enseignement : l'école est-elle faite pour former un futur



citoyen, un futur salarié ou pour contribuer à un épanouissement personnel ? Le **bien-être** de l'enfant se retrouve lié, pour les pédagogies nouvelles et alternatives, à la définition d'une **éducation intégrale** qui vise à une harmonie du corps et de l'esprit. L'élaboration de **centres d'intérêt** pour les apprentissages était et est un élément de recherche du bien-être de l'enfant par le respect de ses besoins et de ses intérêts.

La **bienveillance** et l'**empathie** participent à la notion d'un nouveau « **climat scolaire** » en renforçant la **motivation** et les compétences des élèves. La plupart des systèmes éducatifs qui progressent le plus dans les classements internationaux de type **PISA** sont ceux qui utilisent l'attitude empathique et la démarche bienveillante dans leurs enseignements. Ces éléments illustrent l'importance de la qualité de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève, ce sont les conditions de base pour arriver à un réel changement éducatif.

3 PLAISIR D'APPRENDRE

Une autre éducation implique la prise en compte du **rythme de l'enfant**, de ses besoins, de ses intérêts, d'une autre relation pédagogique et une définition de l'enfant et non seulement de l'écolier. Ce plaisir d'apprendre est une ambition assumée des pédagogies alternatives.

REPENSER LA MANIÈRE D'ENSEIGNER

Cette nouvelle relation pédagogique se fonde sur l'ambition de repenser l'enseignement, sur la nécessité de décroisser les savoirs et les disciplines scolaires pour élargir la réflexion à de

multiples facettes. Pour les pédagogies alternatives, la pensée n'est pas purement littéraire, mathématique, historique ou géographique et la compréhension d'un phénomène mérite la mobilisation de toutes les méthodologies disciplinaires. Cette approche globale remet en cause la hiérarchie entre les disciplines scolaires et revalorise l'éducation qui favorise la créativité, l'affect, le corporel, le manuel et l'intellectuel, sans hiérarchie, au service d'une formation qui donne du sens aux apprentissages. Cette ambition se traduit dans les pratiques avec la volonté de faire agir l'enfant, d'expérimenter, de manipuler, d'observer, de tâtonner pour apprendre. Toutes ces idées et démarches doivent se faire dans un climat de confiance, d'entraide et d'organisation le plus démocratique possible. Cette confiance dans l'enfant permet de développer l'**autonomie** et la responsabilité de chacun. C'est une autre façon d'apprendre, d'enseigner et de penser la société qui s'amorce.

UNE ATTITUDE BIENVEILLANTE ET POSITIVE

Les pédagogies alternatives impliquent une nouvelle attitude à l'égard de l'enseigné et donc une nouvelle façon d'enseigner. Le rôle de l'enseignant est d'autant plus important dans ces pédagogies que la relation pédagogique n'est pas uniquement définie par la transmission d'un savoir venant de l'adulte. La fonction de l'enseignant, dans ces pédagogies, est par là même multiple : d'une part, il doit, par une observation objective, minutieuse et de tous les instants, connaître le mieux possible ses élèves dans leur complexité et leur singularité ; d'autre part, il doit aussi guider ses élèves avec respect, et confiance, par des faits et non des paroles pour être dans la lignée de l'idée que « L'être vaut par ce qu'il fait, non par ce qu'il sait ». L'enseignant est donc présent à chaque étape des apprentissages, mais



il n'est pas un transmetteur de savoirs, il est un « éveilleur ». Par les activités qu'il propose, il crée une relation pédagogique favorable aux apprentissages. L'enfant est placé dans un milieu vivant (végétaux et animaux), la classe devient un atelier de travail aux multiples activités mais aussi un lieu d'ouverture vers l'extérieur où les observations se multiplient à travers les visites de monuments ou d'entreprises.

ÉVEILLER ET MOBILISER L'ACTIVITÉ



« Pas de maître qui parle pendant que des enfants écoutent mais une collaboration étroite au cours de laquelle l'enfant apprend à agir ; peu de mots, beaucoup de faits. Le maître montre, fait observer sur le vif, analyser, manipuler, expérimenter, confectionner, collectionner. »

Ovide Decroly, *Le programme d'une école dans la vie*, 1908.

Être enseignant dans une école alternative, c'est accepter d'appréhender son métier d'une manière nouvelle, c'est s'appuyer sur des principes et des valeurs d'une pédagogie spécifique ou simplement différente de l'enseignement classique pour mettre en commun des pratiques enseignantes différentes.

L'enseignant est à la fois un être global, un entraîneur, un éveilleur et le membre d'une équipe.

- L'enseignant est un « être global ». C'est-à-dire que l'enseignant est un être humain avec des opinions, des intérêts et des passions qui peuvent être partagées avec le groupe. Joie

et plaisir sont des vecteurs d'apprentissage qu'il s'agit de prendre en compte. Ainsi, des activités scolaires peuvent être développées à partir d'intérêts venant des enseignants, de passions qu'ils souhaitent faire vivre et faire partager pour que les enfants puissent s'en emparer. C'est une grande chance que des enfants puissent percevoir que l'adulte n'est pas cantonné à un rôle, à une posture mais qu'il peut aussi être passionné.

- L'enseignant est un « entraîneur » et n'est pas un simple émetteur de savoirs face à des élèves récepteurs passifs. L'enseignant apparaît comme un « éveilleur » qui stimule la curiosité et les intérêts. Il multiplie les moments d'observation de l'enfant pour le connaître, le reconnaître dans sa personnalité et en même temps faire de la classe une vraie communauté enfantine. Il s'agit d'un travail continu qui s'élabore dès le **jardin d'enfants**, en développant l'entraide et les échanges entre classes et âges, et non en exacerbant une compétition qui existe de toute façon.

- L'enseignant est aussi un « membre d'une équipe ». Il n'est pas seul, il participe, avec l'ensemble de l'équipe, aux réunions, rencontres formelles ou informelles qui permettent à la fois de répondre à toutes les questions en rapport au quotidien de la vie de l'école et de mener une réflexion pédagogique commune. Cette dernière est la garantie d'une cohérence au sein des écoles et d'une recherche régulière d'une adéquation entre les principes, les pratiques mises en œuvre et la réalité du moment. Le travail d'équipe s'impose comme une nécessité. Pour tout enseignant d'une école alternative, ce qui est perçu comme précieux, c'est de pouvoir travailler en binôme ou à plusieurs auprès d'un groupe d'enfants éventuellement hors de sa « zone de confort » ou de son niveau de classe. Dans ces différentes occasions, chaque adulte a sa manière de réagir et d'apporter un complément. Cela engendre nécessairement une richesse des échanges et des partages ainsi qu'un autre positionnement par rapport au savoir et une autre façon de comprendre le cheminement des enfants.



Cette vision de l'enseignant impose une nouvelle relation avec les parents, partie intégrante de l'éducation des enfants et de leurs apprentissages. Les parents ayant fait le choix d'une école différente sont nécessairement très impliqués et présents. Si l'entrée à l'école sous-entend leur adhésion aux principes fondamentaux de la pédagogie choisie, il est légitime qu'il existe un espace de questionnement. L'école n'est pas un sanctuaire et les parents ont le droit de participer activement à tout ce qui s'y passe : prendre part aux activités organisées par l'association de parents, assister aux réunions, animer des ateliers avec des élèves, etc. Cette façon d'impliquer les parents renforce la construction éducative des enfants qui perçoivent concrètement la cohérence entre l'école et leur propre éducation familiale.

APPRENDRE AUTREMENT

Toutes les pédagogies alternatives soulignent qu'elles ne visent ni l'accumulation de connaissances, ni l'acquisition d'un savoir formel ou d'une nomenclature, mais qu'elles proposent des activités qui s'appuient sur le besoin d'agir de l'enfant, sur la nécessité de manipuler, de s'interroger, de tâtonner, d'imaginer, d'inventer, de transformer ou de classer. Tout cela dans le but de lui offrir les conditions propres à lui faciliter la construction et la structuration de sa pensée et de ses savoirs. Le rôle de l'enseignant est essentiel. En effet, il doit prévoir, anticiper, proposer un maximum d'axes de recherche et de matériaux qui permettront de comparer, classer, hiérarchiser. Partant de la réalité des premières approches, des premiers regards, il stimule en introduisant les mots les plus adéquats, relève les notions à retenir, encourage à aller plus loin, à confronter les différents points de vue. Médiateur de ce qui est en train de se passer, il accueille toutes les réactions, toutes les remarques et les ordonne. Mais c'est aussi un rôle difficile et

complexe qui s'apprend : une observation trop dirigée ou trop orientée ne laisse plus l'initiative du regard à l'enfant et devient une observation-illustration d'un savoir et non une activité à part entière. L'observation est un « moteur » pour l'enseignant s'il a la volonté d'aller chercher la connaissance scientifique en amont, au-delà même de la seule préparation pédagogique. C'est à cette condition qu'il pourra aider les enfants à dépasser le stade de la simple description, et à s'engager dans la voie de l'expérimentation. La pratique de ce type d'activités et l'expérience acquise sont des atouts pour apprendre à rebondir – rebondir vite tout comme ne pas rebondir sur le plus de choses possible.



« Ce n'est pas parce que l'objet d'étude de l'écolier est accordé à son intérêt qu'il ne demande pas d'efforts. Entre le point de départ et le but entrevu, il y a un long chemin où surgissent tant d'obstacles de toute nature. [...] Ainsi l'école active nous semble obtenir, grâce à l'intérêt, le maximum d'efforts ».

François Chatelain, *Les principes de l'éducation nouvelle*, 1951.



ÉVALUER AUTREMENT

Les pédagogies alternatives préconisent une façon différente d'enseigner ce qui implique une nouvelle conception de l'évaluation. **Évaluer** est une nécessité en éducation. La question est de savoir comment le faire et pour quelles finalités et intentions.

Au travers d'un milieu-classe aussi riche que possible, l'enfant, reconnu dans son affectivité, avec ses tâtonnements, son



questionnement, son rythme personnel, va pouvoir développer ses capacités et être pris en compte. Chaque enfant étant différent des autres, il est souhaitable de miser sur les aspects positifs de sa personnalité et de donner aux différentes matières des importances non hiérarchisées. Ce qui est avant tout évalué dans les écoles alternatives, c'est l'évolution, le cheminement, les acquis, les capacités de travail et les aptitudes. L'évaluation est continue et formative. L'enfant est progressivement entraîné à juger son travail et à l'auto-corriger. Se tromper n'est que la marque des difficultés qu'un enfant peut rencontrer pour apprendre ; l'**erreur** est donc permise. C'est pourquoi l'évaluation ne doit pas être perçue comme le constat d'un échec. L'enfant engagé dans une activité essaie de répondre à partir de ses connaissances et en fonction de ses moyens aux questions qui se posent à lui. L'enseignant suit sa démarche, l'aide à mener à bien la tâche qu'il s'est fixée et intervient si l'enfant risque de se placer dans une situation d'échec. Le dialogue qui s'établit alors entre l'enfant et l'adulte est un échange de points de vue, une mise au point, un réajustement mais jamais un jugement définitif. L'adulte commente, apprécie, juge des travaux partiels en respectant les choix de l'enfant, ses possibilités, son rythme, ses acquis. Il valorise le travail fait et les progrès réalisés.

Le but est de valoriser une initiative ou de mettre à jour une erreur et non pas d'amener l'enfant à se conformer à une norme ou de lui imposer une solution qui ne correspond pas à sa propre démarche. C'est pourquoi toute appréciation, toute évaluation des produits des enfants ne peut se traduire par un système de notations. Une note introduit un jugement de valeur et indirectement une norme, attache plus d'importance au résultat qu'au cheminement et aux étapes franchies, refuse la différence des rythmes des enfants, les place dans une compétition où

seule est prise en compte la rentabilité et ne peut aboutir qu'à l'exclusion de certains moins « performants ». Le regard de l'enseignant est avant tout là pour montrer à l'enfant qu'on s'intéresse à ce qu'il fait, qu'on l'écoute, qu'on le considère et qu'on lui fait confiance. Le moteur des apprentissages n'est pas la compétition, l'enfant n'ayant pas à se situer dans une hiérarchie, mais l'envie de grandir et la curiosité. La compétition existe naturellement entre enfants, mais dans le domaine éducatif, les pédagogies alternatives soulignent l'intérêt d'en faire un levier personnel pour se dépasser, se comparer à soi-même, se construire sa propre **autonomie**.



« L'attitude de l'éducateur met l'enfant à l'aise. Elle est faite de compréhension, de calme, de confiance, d'une certaine joie de vivre et de se trouver ensemble qui est contagieuse. Il n'est pas distant et chaque élève sait qu'il pourra facilement lui demander conseil ou secours en cas de besoin. Avant la classe, il prend soin de préparer les matériaux, les documents nécessaires ou utiles. [...] Dans le travail lui-même, il est avant tout un éveillé, un guide. Il oriente. Il stimule. Il contrôle. Dans les travaux de recherche, il propose ou approuve les sujets choisis, suggère s'il y a lieu les pistes à suivre, équipe ses élèves puis les laisse partir en exploration. Il les suit pour éviter qu'ils ne s'égarent, mais il ne marche pas le premier. »

François Chatelain, *Les principes de l'éducation nouvelle*, 1951.



4 REPENSER LES ESPACES SCOLAIRES

L'une des premières caractéristiques des pédagogies nouvelles et alternatives est d'avoir élaboré une organisation interne conforme à leurs principes. Plusieurs éléments peuvent être mis en lumière. D'une part, en prenant en compte les enfants et les moyens de favoriser des apprentissages, ces écoles se veulent des espaces ouverts sur l'extérieur mais aussi « à taille humaine » pour permettre une réelle connaissance des enfants et rendre possible des échanges. D'autre part, au sein des établissements, les apprentissages nécessitent un aménagement réfléchi du temps scolaire ainsi qu'une vision du temps et du rythme des enfants. Toutes ces considérations dessinent une vision axée sur les besoins et le **rythme de l'enfant**.

DES ÉTABLISSEMENTS À TAILLE HUMAINE

Tous les projets des écoles nouvelles et alternatives présentent l'enfant, et non l'élève, comme un acteur de ses apprentissages, un être social et singulier. L'enfant est pris dans sa globalité, avec son histoire, ses différences, son rythme de développement comme un être original, singulier, riche de ses expériences et de son vécu. Ces conceptions impliquent pour les fondateurs de ces écoles des établissements à taille humaine où les échanges sont possibles. L'école devient un lieu de vie. Toutes ces écoles élaborent des espaces qui peuvent accueillir des petits nombres d'enfants et d'adolescents de quelques dizaines à quelques centaines d'individus, mais très rarement plus. L'une des principales innovations institutionnelles et pédagogiques de ces écoles est la construction de lieux qui peuvent regrouper ensemble des jeunes enfants de tous âges. Il ne s'agit plus de cloisonner par niveau ou classe mais bien de proposer des lieux

d'échanges, d'activités communes entre âges. Ce n'est pas un hasard si le **théâtre** est une activité très prisée par toutes ces écoles : il permet de dépasser le cloisonnement des disciplines scolaires et de travailler avec des enfants d'âges différents.

Les espaces communs offrent la possibilité aux petits et aux grands de se fréquenter, se connaître tout au long de la journée. C'est aussi l'occasion, pour une fratrie, de se rencontrer ou de se retrouver au sein d'un même lieu, en dehors du giron familial.

La scolarité dans ces écoles est souvent pensée sur 12 ans (maternelle et primaire) avec la constitution d'un groupe-classe stable et renforcé dans sa cohésion. En laissant de la souplesse dans l'organisation du temps scolaire, cette scolarité favorise la prise en compte des rythmes de chacun, rend possible la mise en place, sur le long terme, de progressions individualisées dans les apprentissages et laisse une large place aux démarches individuelles. De ce fait, elle peut faciliter très souvent l'intégration d'enfants différents au sein d'un groupe dont ils sont partie prenante (qu'ils soient atteints de troubles du comportement, des apprentissages ou de la communication).

CRÉER DES ESPACES PROPICES AUX APPRENTISSAGES

Préparer l'enfant non seulement à la transmission de connaissances et de compétences mais aussi à la vie suppose l'organisation, à l'école (dans les classes comme à l'extérieur), d'un milieu qui le mette en contact avec des réalités variées, avec la vie et ses manifestations. Les enfants sont sollicités pour apporter en classe toutes sortes d'objets, matériaux, plantes, animaux, qui les amènent à toucher, sentir, soupeser, observer mais aussi comparer, classer, dessiner, se documenter. Ils réalisent des collections d'objets qu'ils possèdent ou qu'ils ont recueillis lors des récréations, des sorties au bois, des classes vertes.



Un matériel varié est mis à leur libre disposition : livres, balances, loupes, eau, sable, etc. Dans ces écoles, une place importante est réservée aux élevages de petits animaux familiers (phasmes, rongeurs, poules...), ainsi qu'aux plantations dont on peut suivre le développement au jour le jour : beaucoup d'écoles disposent d'un jardin dont chaque classe peut cultiver une parcelle. Les enfants apprennent ainsi à s'occuper d'êtres vivants, à les observer, à se responsabiliser pour nourrir les animaux ou arroser les plantes, à s'en occuper en respectant leurs besoins. C'est l'apprentissage du respect de la vie qui les amène à prendre conscience des relations existant dans la nature entre les êtres vivants.

Les salles de classe sont bien évidemment présentes mais organisées conjointement par l'adulte et le groupe d'enfants pour devenir des lieux vivants qui permettent de se déplacer, bricoler, peser, mesurer, s'exercer, observer, expérimenter, classer, trouver des documents, collectionner, etc.

UN MILIEU ADAPTÉ

→ *Un mobilier simple, peu fragile, facile à déplacer par les enfants pour modifier « la géographie » de la classe au gré des activités (dégager un espace de discussion collective, constituer des petits groupes de recherche ou de bricolage, s'isoler) ;*

des outils, des matériaux variés directement accessibles aux enfants ;

→ *des espaces pour ranger, exposer, laisser en attente ;*

→ *des murs qui reflètent la vie de la classe et sont la mémoire des intérêts qui s'y développent, des murs outils pour étayer les apprentissages, des murs qui témoignent de l'ensemble des productions du groupe d'enfants (et pas seulement des seuls travaux jugés aboutis).*

Cette organisation institutionnelle et pédagogique est au service d'une certaine vision : quelle place donner à l'activité des enfants ? Qu'il s'agisse des classes Freinet qui revendiquent une réelle présence de l'enseignant ou des écoles démocratiques qui prônent des écoles sans cours ni programmes, la classe n'est donc pas le lieu unique et « sacré » de l'apprentissage, mais un espace de travail parmi d'autres.

S'OUVRIRE SUR L'EXTÉRIEUR

Ces écoles s'ouvrent sur l'extérieur, ainsi par exemple, les classes vertes et les sorties-excursions constituent des moments importants de découverte du monde environnant. Malgré les difficultés matérielles et les exigences actuelles de sécurité, ces séjours liés aux intérêts développés en classe sont des moments privilégiés d'apprentissages vécus en commun.

Hors des contraintes habituelles d'horaires et de calendrier, c'est un autre rythme de vie qui s'instaure, lié aux seuls impératifs du lieu ou de la météo. Les enfants découvrent un milieu nouveau, explorent des espaces inconnus, observent la nature et la vie des animaux, rencontrent les gens qui y vivent ou y travaillent, ou s'imprègnent d'une autre langue et culture.

La souplesse horaire et la variété des activités possibles permettent à l'enfant une plus grande **autonomie**, lui donnent la possibilité de révéler d'autres aspects de sa personnalité, de créer d'autres liens au sein du groupe d'enfants et avec l'enseignant.

Aller sur le terrain a toujours été une démarche encouragée par les pédagogues d'éducation nouvelle. Mais quelles sont les caractéristiques de ces sorties ? D'une part, les sorties doivent être variées dans leur durée. Par exemple, aller examiner l'état de quelques arbres ou étudier le fonctionnement des feux et



l'écoulement de la circulation au carrefour proche peut prendre moins d'une heure et parfois plus. Si une sortie géologique sur le terrain occupe une longue journée, visiter une entreprise ou un musée ne peut prendre qu'une demi-journée. Toutes ces expériences sont uniques et toujours enrichissantes. D'autre part, les sorties doivent être variées dans leurs formes. Lorsqu'un groupe-classe va voir un film ou une pièce de **théâtre**, l'enfant doit être réceptif et se laisser pénétrer par le spectacle. Quand la classe va rencontrer un artisan, voir une fabrication, visiter un centre d'épuration des eaux, l'enfant doit être en situation de recherche, ce qui nécessite au préalable la préparation par exemple d'un questionnaire ou d'autres moyens pour être en état d'observer, de noter et de dessiner dans les meilleures conditions. Ainsi, les sorties doivent être également variées dans leur mise en œuvre. Sauf exception, elles sont provoquées par le déroulement de la classe et donc préparées avec les enfants. Certaines excursions sont faites par un petit groupe d'enfants qui rendra compte au groupe-classe. Très souvent ce sera un moment propice pour emmagasiner des informations (en utilisant des connaissances et des méthodes acquises auparavant), qui seront mises en forme au retour et exploitées selon divers points de vue pouvant à leur tour susciter de nouvelles curiosités.

AMÉNAGER LE TEMPS SCOLAIRE

L'aménagement du temps scolaire pour développer les activités de recherche est un axe important des écoles alternatives. Il doit permettre de varier les situations d'apprentissage, de réduire les efforts liés à une parcellisation du temps, de prendre le temps de construire son savoir et d'apprendre avec d'autres enfants ou avec des adultes autres que l'enseignant référent. Le temps de la classe s'organise via des plages horaires souples non pas en séances de longueur égale mais en prenant en compte les projets pédagogiques et les différentes activités, laissant du temps à chacun pour s'engager dans un travail personnel,

réfléchir et s'investir à son rythme. L'accent est mis sur la collaboration, la recherche commune et la confrontation des méthodes, ainsi que sur l'apport d'aides spécifiques. Pour vivre le temps le mieux possible, la plupart des écoles alternatives s'appuient sur une scolarité s'étalant sur 12 ans qui doit permettre à la fois une progressivité des apprentissages et une connaissance approfondie de l'enfant. Si on y ajoute la richesse liée à la présence dans un même lieu des niveaux d'âges différents, la création de classes **multi-âges** et le fait que l'ensemble de l'équipe enseignante prend en charge la totalité de la journée de l'enfant à l'école, on a alors quelques bons atouts pour varier les situations, adoucir les ruptures, jouer sur les plages horaires, multiplier les échanges et les rencontres, bref pour inventer et faire vivre des structures qui aident chaque enfant à progresser et à s'épanouir.

LES ACTIVITÉS LIBRES EN MATERNELLE ET JARDIN D'ENFANTS

Avec des noms différents selon les courants pédagogiques, l'objectif est de mettre en place une organisation matérielle dans l'espace et le temps qui permet aux enfants de faire leurs premières découvertes, leurs premières expérimentations sans mode d'emploi à travers une démarche individuelle liée à des intérêts ou des besoins personnels. Ces choix personnels servent souvent de support pour les échanges avec les autres enfants.

Quelles sont les étapes principales du déroulement des activités libres ?

Le matin, chaque enfant est accompagné par un parent jusque dans sa classe. Cet accueil est le prélude au temps des activités libres. Les enfants ont la possibilité de circuler librement dans tout l'espace réservé, espace suffisamment vaste permettant de se déplacer aisément, de s'installer par terre, de s'activer avec d'autres ou de s'isoler.



Quelles sont les activités possibles ?

Elles sont multiples : jeux d'eau, jeux dans le bac à sable, menuiserie, peinture, dessin, jeux d'attention, petits jeux de société, jeux mathématiques, jeux symboliques (déguisements, poupées), jeux de construction (grosses briques et cubes en bois ou en plastique), exercices de motricité sur porteurs ou sur le toboggan. Certaines de ces activités sont proposées tout au long de l'année, ce qui permet à chacun de les aborder au rythme qui est le sien et de répéter jour après jour les mêmes manipulations si cela est nécessaire. D'autres se modifient, s'enrichissent, disparaissent au profit de propositions plus adaptées à l'évolution des enfants et à leur développement.

Pourquoi ces activités libres sont-elles primordiales ?

C'est d'abord une volonté de faire de l'école un lieu de vie accueillant où chaque enfant peut se réadapter aux lieux et aux autres à son propre rythme. C'est ensuite la possibilité offerte à chacun de décider d'une activité selon ses intérêts : mettre en œuvre une idée personnelle, ou bien prendre son temps avant de se décider, ou encore ne rien faire du tout et se contenter d'observer avant d'agir soi-même. C'est également, pour les enseignants, la volonté de prendre du temps pour observer les enfants, s'intéresser à ce qu'ils font, encourager les réalisations quelles qu'elles soient. À la même occasion, ils leur apprennent à gérer les conflits inévitables (verbaliser et trouver des solutions), posent les règles de vie et de **vivre ensemble** afin que chacun trouve sa place dans le groupe et puisse s'engager à part entière dans les apprentissages et la vie collective.



DONNER UNE PLACE À DES PROJETS COMMUNS

Une des caractéristiques de tous ces courants alternatifs est de vouloir « sortir » des disciplines scolaires pour créer des activités qui permettent de penser au-delà des seuls domaines disciplinaires classiques. Ce dépassement est possible en créant des activités transdisciplinaires liées à un intérêt commun émergeant d'un questionnement des enfants, de leurs observations. Ces animations sont l'occasion d'échanges, de **coopération** entre enfants. Ici, le travail de chacun, est utile à la réalisation du projet de tous, même si les compétences sont très diverses.

Ce type de travail donne du sens aux apprentissages qui s'intègrent alors de manière visible à la réalisation d'un projet concret. Par exemple, l'exploitation du jardin entraîne, en fonction des capacités de chacun :

- des activités de mesure (périmètre, aire, durées, pesées des récoltes) ;
- des activités autour de la topologie (plans à l'échelle, travail sur l'exposition) ;
- des activités mathématiques (proportionnalité, calculs pour les achats nécessaires, courbes de croissance, etc.) ;
- des recherches documentaires, des productions d'écrits, etc. ;
- l'étude du cycle des végétaux, la notion de milieu, etc. ;
- des activités de plantation, de cuisine, etc. ;
- une organisation des apprentissages les plus adaptés aux rythmes et aux besoins des enfants.



ÉDUCATION POSITIVE ET DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Les pédagogies alternatives du ^{xxi}e siècle se singularisent par l'adoption d'idées issues du courant de la psychologie positive. La **positivité** est devenue un axe majeur des pédagogies alternatives et se retrouve désormais à toutes les étapes de notre vie quotidienne et du monde du travail. Que recouvre cette idée d'**éducation positive** liée au développement personnel et au **bien-être** ? Quelles sont les implications de cette positivité en éducation avec tous ces corollaires de **bienveillance**, d'altruisme et de résilience ?



RÉFÉRER L'ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL À L'APPRENTISSAGE

En réalité, ces concepts sont présents depuis longtemps en éducation. Déjà pour les pédagogues d'éducation nouvelle, l'acquisition des savoirs n'est pas une fin en soi. Il s'agit de former des personnalités épanouies en développant l'estime de soi, la créativité, la personnalité de chacun. À ces qualités individuelles devaient se conjuguer des apprentissages à la solidarité, l'entraide et la responsabilité pour penser et agir librement. Dans le domaine éducatif, le concept de bien-être ou de bonheur doit donc être précisé pour ne pas être un simple élément moral. Car l'individualisme et la compétition peuvent devenir, au nom même de la recherche du bonheur, la norme alors que le discours souligne avant tout le besoin d'entraide, de **coopération** et de **vivre ensemble**. Les conceptions et les usages du développement personnel dans les pédagogies d'Éducation nouvelle et les pédagogies alternatives peuvent être différents. Cependant, chaque courant tente de résoudre la tension des apprentissages scolaires en respectant le statut spécifique de l'enfant et en définissant l'enfant comme un être singulier et social. Pour les pédagogies alternatives, la question du bien-être est ensuite liée à l'importance des recherches et des arguments

issus des sciences cognitives dans l'éducation. La sociologie et la psychologie avaient accompagné l'émergence de l'Éducation nouvelle au tournant du xx^e siècle. Désormais, les pédagogies alternatives entendent légitimer leurs conceptions éducatives par le renouvellement des connaissances sur le mécanisme du cerveau ou la psychologie positive. L'éducation positive, centrée sur l'individu, devient même une sorte de but pour de nouvelles relations entre parents et enfants.

LE BIEN-ÊTRE COMME LEVIER OU COMME FINALITÉ ?

Remarquons cependant que la question du développement personnel dépasse très largement la question éducative. Comment s'insère-t-elle en éducation ? S'agit-il, comme certains le soulignent, d'un outil pour maximiser ses objectifs, d'un levier pour être plus fonctionnel au service d'une meilleure efficacité de l'individu ? La question se pose aussi pour la positivité : est-elle un idéal ou un impératif ? On comprend bien qu'ici il y a débat entre chercheurs mais aussi entre praticiens des écoles alternatives car si le bien-être et la positivité deviennent des injonctions, il s'agit d'une contradiction avec l'idée même de la prise en compte du rythme, des besoins, des intérêts et de la liberté de l'enfant.

À travers le développement personnel et le soutien des découvertes du fonctionnement du cerveau, les pédagogies alternatives entendent dessiner une éducation fondée sur une finalité d'épanouissement de l'individu. Ce développement personnel met l'accent du point de vue éducatif sur de nouvelles compétences (curiosité, adaptabilité, initiative) qui, si elles sont bien abordées avec les enfants, renforcent l'esprit critique, la créativité et l'entraide (voir schéma ci-après).



ÉLÉMENTS DE LA PERSONNALITÉ ET COMPÉTENCES



CURIOSITÉ

- Développer l'observation
- Autoriser le questionnement
- Être attentif à son environnement
- Développer sa créativité
- Faire des liens entre ses connaissances



ADAPTABILITÉ

- Apprendre à connaître et gérer ses émotions
- Savoir prendre du recul



CONSCIENCE SOCIALE ET CULTURELLE

- Être tolérant et respectueux envers soi et les autres
- Encourager l'empathie
- Renforcer la connaissance de soi



INITIATIVE

- Avoir des projets
- Se donner les moyens
 - Faire des choix
- Être confiant dans sa capacité de réussir



CONFIANCE EN SOI

- Se connaître
- Faire preuve d'autonomie
- Accepter l'erreur

COMMENT ACQUÉRIR CES COMPÉTENCES ?

- Observer et être curieux
- Être créatif
- Créer un environnement sain et sécurisant
- Prendre le temps
- Encourager l'apprentissage par le jeu
- Développer l'analyse et le raisonnement
- Apprendre à mieux se connaître
- Être à l'écoute des autres et de son environnement
- Établir un climat de bien-être

PERSONNALITÉ

POUR UN DÉVELOPPEMENT PERSONNEL



COOPÉRATION

- Renforcer le respect et la tolérance envers les autres
- Favoriser le travail en équipe



RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

- Observer
- Poser des hypothèses
- Analyser et proposer des solutions



CRÉATIVITÉ

- Renforcer la connaissance de soi
 - Imaginer et rêver
 - S'exprimer
- Favoriser le bien-être



ESPRIT CRITIQUE

- Confronter les points de vue
- Raisonner
- S'exprimer et affirmer ses convictions



AUTONOMIE

- Se connaître et se faire confiance
- S'engager dans un projet



COMMUNICATION

- Être en relation avec les autres
- Créer un langage commun

COMPÉTENCES

Nous y reviendrons en détail, mais cette **éducation positive** est avant tout un respect des droits et des besoins des enfants et des adultes par des relations humaines plus compréhensives, empathiques et constructives. La **positivité** éducative dépasse la question scolaire pour être définie par certains comme une révolution éducative dans la famille, grâce à la parentalité positive. Cette notion pose la question d'une mutation des relations au sein de la famille. L'éducation positive est une nécessité face à la maltraitance et la coercition que subissent certains enfants. La plupart des écoles alternatives par le biais du développement personnel étayé par les recherches en neurosciences tentent d'élaborer une éducation positive qui met en valeur les droits, le respect et la liberté de l'enfant et de ses parents en évitant la définition d'une norme éducative unique et par nature coercitive.

L'IMPORTANCE DES NEUROSCIENCES

Si les neurosciences rayonnent dans nos sociétés, c'est grâce aux découvertes sur le fonctionnement du cerveau humain, indéniablement soutenues par l'essor des recherches en sciences cognitives. La **neuro-éducation** entend améliorer les méthodes d'enseignement en s'appuyant sur les mécanismes cérébraux d'apprentissages décrits par les neurosciences et la psychologie cognitive. Les pédagogies alternatives soulignent les liens et la cohérence entre leurs principes et les découvertes neuroscientifiques. Ainsi, à travers l'intérêt que suscitent les neurosciences en éducation se pose la question de la définition même de l'éducation et de la pédagogie. Pour les neuroscientifiques, la connaissance du cerveau permet d'évaluer et de définir les pratiques pédagogiques les plus efficaces. Les recherches confirment que les apprentissages modifient l'architecture du cerveau et que la plasticité du cerveau accentue l'importance des

méthodes employées. La neuropédagogie devient un enjeu pour valider les pratiques alternatives en éducation.

6 DES PÉDAGOGIES ACTIVES

Les pédagogies alternatives s'insèrent dans les pédagogies dites « actives ». « Pédagogies actives » est une dénomination un peu vague pour désigner toutes les pédagogies qui tentent de rendre l'enfant, l'élève, l'apprenant, acteur de ses apprentissages. Ainsi, toute pédagogie ou activité qui tente de mettre l'enfant en situation de recherche, d'agir par lui-même, d'expérimentation, compose une pédagogie « active ».

QUELQUES PRINCIPES FÉDÉRATEURS DES PÉDAGOGIES ACTIVES

- *Reconnaître l'enfant tel qu'il est, avec ses besoins, ses intérêts, ses capacités, ses désirs, ses faiblesses ;*
- *développer sa capacité d'autonomie, compte tenu de ses rythmes et de ses besoins ;*
- *créer un milieu où l'enfant est accepté dans son affectivité, avec ses questionnements et ses démarches ;*
- *permettre à l'enfant la fabrication de ses connaissances en valorisant son activité réelle sans souci de hiérarchisation des disciplines ;*
- *réduire la parcellisation du temps afin de favoriser de larges processus d'intégration des outils de savoir.*



Cet ensemble cohérent permet d'aider l'enfant à se situer dans une vie de groupe, travailler avec d'autres, prendre des responsabilités, trouver sa place, discuter les conflits. Enfin, ces principes doivent tenir compte de l'évolution de la société, stimuler l'esprit critique et approfondir la réflexion pour que l'enfant devienne un adulte autonome et responsable.

PÉDAGOGIE ACTIVE VS PÉDAGOGIE TRANSMISSIVE

Les pédagogies actives souhaitent être plus efficaces en termes d'apprentissage, de compréhension et de restitution par les enfants qu'une pédagogie transmissive. Elles comptent donner du sens aux apprentissages en autorisant les élèves à agir. Tous les pédagogues réformateurs ont cherché à développer des méthodes actives.

- Le choix de la démarche des méthodes actives est une référence à l'éducation nouvelle, comme pour toutes les pédagogies critiques ou alternatives qui souhaitent créer les conditions pour que l'enfant agisse par lui-même. L'idée d'une pédagogie active est donc une permanence de tous les réformateurs. L'activité personnelle de l'enfant, la prise en compte de ses besoins et de ses intérêts, impliquent une nouvelle façon d'enseigner et par-là même, une nouvelle conception de cette relation éducative. C'est là aussi un questionnement important pour les écoles alternatives.
- Il apparaît que la pédagogie transmissive classique fondée exclusivement sur la transmission d'un savoir par un enseignant est en décalage avec les besoins de la société. Les pédagogies centrées sur l'individu et sur la valorisation de ses acquis, représentations, expériences et émotions sont plus à même d'engendrer un apprentissage efficace.

● Le clivage entre pédagogie transmissive et active est perceptible à travers la question de l'activité. Créer les conditions de l'intérêt chez l'enfant est peut-être l'action la plus délicate, la plus complexe, mais aussi la plus fondamentale qui soit. C'est pour cela que toutes les pédagogies d'éducation nouvelle possèdent un « cadre » représenté par les « idées pivots » ou « **centres d'intérêt** » qui structure les activités. Cela nécessite une réflexion profonde et constante sur la question de la prise en compte de l'intérêt et sur les moyens de sa mise en œuvre pour créer une nouvelle façon d'apprendre.

Les pédagogies actives s'opposent donc à une pédagogie jugée dogmatique, passive et conformiste.



« Pour développer ces aptitudes il n'est qu'un secret : faire agir l'enfant, mobiliser son activité, disons bien cette activité foncière qui jaillit de sa nature comme d'une source débordante. Faire agir l'enfant tout est là, et il n'y a pas d'autre moyen de l'aider, car c'est une loi élémentaire de psychologie : une fonction, une aptitude ne se développent que par l'activité. »

François Chatelain, *Les principes de l'éducation nouvelle*, 1951.



7 DONNER DU SENS À L'ÉDUCATION

Les écoles alternatives mettent en place une série d'axes pédagogiques pour créer les conditions de l'intérêt, en particulier la création d'un milieu propice à susciter cet intérêt, l'aménagement du temps scolaire et des situations d'apprentissage, la volonté de favoriser constamment l'**activité de recherche** et une évaluation qui prend en compte l'équilibre nécessaire entre savoirs et compétences. Plusieurs éléments apparaissent dans les choix de ces écoles que nous allons présenter ci-dessous.

UN MILIEU PROPICE

Un premier point essentiel est le cadre de l'école : où est-elle située ? comment sont gérés les espaces ?

- Une école située à proximité d'espaces verts, d'un bois ou d'une forêt pour favoriser l'observation de la nature ;
- un milieu-classe qui offre des objets divers pour permettre les tâtonnements, les observations et les manipulations ainsi qu'un mobilier pouvant être déplacé facilement ;
- un espace-classe qui se construit avec les apports des enfants, leurs travaux, et qui sert de référence au groupe ;
- des moments de rencontre et d'échange, au sein même de l'école et avec l'extérieur, pour partager des expériences autour d'un vécu, de l'actualité, de la vie sociale ou professionnelle.

AMÉNAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE

Aménager le temps scolaire, les situations d'apprentissage et les programmes sont d'autres points essentiels. Pour quelles raisons ?

- Pour respecter les rythmes des enfants. Confiance est faite au grandissement propre de chacun : il faut pouvoir vivre des passages à vide, des ruptures, des régressions, garder son propre rythme, prendre le temps, en perdre ou aller plus vite. Les essais et les **erreurs** sont jugés nécessaires, voire indispensables à la fabrication des connaissances.
- Pour réduire les effets liés à une parcellisation du temps et pour diversifier les situations d'apprentissages en apprenant seul, avec un petit groupe, avec un plus jeune ou un plus âgé, avec un adulte autre que le responsable de la classe ou de la matière.

FAVORISER LES ACTIVITÉS DE RECHERCHE

Les écoles alternatives favorisent l'**activité de recherche** autour de deux principes. Tout d'abord, il convient de développer l'initiative et l'**autonomie** de l'enfant en lui apprenant à organiser son travail et à chercher des documents. Ici, l'enseignant ne fait pas reproduire un modèle, mais aide l'enfant à améliorer ses outils, à évaluer son travail et à développer son esprit critique. L'enfant apprend en agissant et l'adulte agit à son tour dans le sens de la recherche de l'enfant.

Ensuite, on apprend à l'enfant à travailler avec les autres. Il apprend à tenir compte de l'autre puis à organiser un travail avec d'autres, à défendre son idée. Peu à peu, il construit un projet avec des camarades. La recherche individuelle ou en petits groupes favorise la diversité



des cheminements et oblige à la confrontation. Elle incite l'enfant à être curieux des autres et du monde. Dans cette logique, la relation enfant-adulte change, c'est parfois aussi une situation de découverte pour l'adulte. Les échanges de savoirs entre enfants et adultes sont possibles et réels.

COMMENT EST ENVISAGÉE L'ÉVALUATION, QU'ELLE SOIT FORMATIVE OU SOMMATIVE ?

À éviter :

- utiliser des notes ;
- renforcer l'esprit de compétition entre les enfants ;
- établir une hiérarchie entre les enfants ;
- établir une hiérarchie entre les matières ;
- amener les enfants à se conformer à une norme ;
- placer les enfants dans une situation d'échec.

À privilégier :

- valoriser le cheminement et les étapes franchies ;
- établir une relation de confiance entre l'enfant et l'adulte ;
- permettre à l'enfant de s'évaluer lui-même en fonction de la tâche à accomplir.



« Seul ou avec la suggestion du maître, l'enfant a choisi un objet d'étude : un pont, un monument historique, une fleur, un animal, un ruisseau ou une rivière, un métier, un grand homme, etc. Le voilà parti en exploration. Il s'agit d'abord pour lui de

recueillir des documents, ce qui suppose toutes sortes de démarches où son initiative, sa réflexion, son ingéniosité, sa ténacité seront largement mises à contribution. Cette chasse aux documents n'est qu'une première étape de la recherche personnelle. Les documents une fois recueillis, il faut les classer, les dépouiller. Il s'agit d'extraire de ce dossier composé d'exemples concrets, une vue générale, une petite synthèse de connaissances très précises. Cette élaboration intellectuelle représente un travail de grande valeur au cours duquel le jugement de l'enfant, son sens critique, vont entrer en activité. Il aura d'ailleurs parfois besoin de l'aide de ses camarades ou de la nôtre, ce qui est une nouvelle occasion d'échanges actifs et fructueux. ➤

François Chatelain, *Les principes de l'éducation nouvelle*, 1951.

ÉCHANGER ET PARTAGER

Dans les pédagogies alternatives, **échanger** et partager sont des actions pédagogiques aussi importantes qu'observer, car ce sont autant de moyens pour développer la solidarité et l'entraide. C'est l'idée de donner et de recevoir. Pour les enfants, c'est une façon particulière d'appréhender les savoirs et les apprentissages quels qu'ils soient, et pour les enseignants, c'est une nouvelle façon de concevoir leur propre fonction ainsi que les finalités de cette fonction. L'enseignant est surtout là pour aider, communiquer, animer, prévoir, organiser, recentrer et pas seulement pour transmettre. On parle parfois de pédagogies coopératives et la pédagogie Freinet est une des pédagogies qui utilise le plus cette démarche.



Penser les échanges et les partages dans un groupe-classe, c'est comprendre que tous les enfants ne connaissent pas la même chose et qu'ils ne sont pas tous pareils – et heureusement ! Dans cette optique, l'hétérogénéité d'une classe est perçue comme une grande richesse et non comme une contrainte. C'est la diversité qui permet les échanges, les confrontations et un cheminement nouveau. On n'apprend pas tout seul, et si l'on ne connaît pas autre chose, et on ne peut progresser.

Individuellement ou collectivement, ce partage de connaissances offre un moyen de progresser dans le domaine purement scolaire, mais aussi dans tout ce qui concerne le développement global de l'enfant. C'est pourquoi « les échanges de savoirs » bénéficient d'une plage horaire hebdomadaire dans l'emploi du temps de certaines classes. Les propositions et les demandes viennent des enfants. L'enseignant les note et les valide en tenant compte de leur lien avec les intérêts collectifs. Un tableau d'offres et de demandes se construit et une répartition s'établit. Ainsi l'enfant se retrouve alternativement dans la position de celui qui sait ou de celui qui est en situation d'apprendre de l'autre, ce qui facilite les échanges et partages dans des moments d'apprentissages plus scolaires.



« Il faut faire de la classe une véritable communauté scolaire. Il n'y a pas à établir entre nos élèves des liens artificiels : il n'est que de respecter les liens naturels de cette société enfantine. Elle existe de par la nature des choses. C'est à elle que le maître doit s'adresser ; il traitera donc chacun des enfants comme un membre vivant, responsable, de cette société. Le moindre progrès fait dans ce sens a une grande

importance, et peut être un pas décisif. L'installation matérielle de la classe se trouvera modifiée. Elle permettra aux écoliers de communiquer entre eux, de se grouper pour travailler ensemble. La vie scolaire, dans une classe active, offre tant d'occasions d'entraide ! recherches en commun pour étudier telle question, exposés de travaux personnels, menus services de la vie quotidienne. Les tâches ménagères et le travail manuel sont tout particulièrement des travaux collectifs, propres à cimenter les liens d'amitié entre écoliers. ➤

François Chatelain, *Les principes de l'éducation nouvelle*, 1951.

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE ET LA RESPONSABILITÉ

L'autonomie et la responsabilité sont deux piliers des pédagogies alternatives. Dans ses différents courants, la construction de ces valeurs peut être éclairée en particulier par la création d'espaces de parole, la valorisation des échanges et le développement de la notion du **vivre ensemble**. Dans les différentes pédagogies alternatives, tout au long de la scolarité, de nombreuses activités et démarches créent et initient des espaces de parole pour les enfants : activités libres, surprises, quoi de neuf, questions d'actualités et surtout les conseils, des activités spécifiques aux noms parfois particuliers dans chaque courant pédagogique alternatif, que nous développerons plus en détail.

Les conseils ne sont qu'un élément parmi d'autres qui permettent un exercice et une pratique de la démocratie au quotidien. Ils possèdent leurs propres structures selon les courants éducatifs, leurs objectifs, leurs modalités, leur déroulement et leurs



conséquences. Ces **conseils** sont à la fois une instance délibérative au sein même de la classe et un outil privilégié d'expression et de décision démocratiques pour toutes les questions d'ordre relationnel, de socialisation mais aussi d'apprentissage des savoirs.

LES FONCTIONS DES CONSEILS

- *communication et échanges ;*
- *médiation et réparation, (cette fonction est d'autant plus forte que la réparation apparaît comme un substitut à une sanction) ;*
- *apprentissage et appropriation d'un savoir ;*
- *apprentissage du débat et de l'argumentation, en somme « une éducation au politique ».*

Les conseils possèdent de réels pouvoirs tout en restant dans le cadre du règlement de l'établissement. Ils ont leurs propres rituels de fonctionnement, sont réguliers, avec une fréquence, selon les classes (hebdomadaire à mensuelle), mais peuvent aussi avoir lieu à la demande d'un ou plusieurs enfants ou encore d'un enseignant. Ils nécessitent une préparation et un cadrage horaire et thématique, ainsi que la rédaction d'un compte-rendu réalisé soit par un enfant secrétaire soit par l'enseignant dans les classes des plus jeunes.

Deux axes sont perceptibles dans le contenu d'un conseil. Le premier définit le conseil comme le lieu d'expression des besoins, de règlement des questions matérielles et relationnelles, qu'il s'agisse de relations entre enfants, entre classes, entre

enfants et adultes. Cette phase, parfois appelée « ralage », autorise l'expression de conflits ou de difficultés réelles ou potentielles. La fréquence régulière et connue des conseils offre la possibilité de prendre du recul sur une question. L'enfant qui a une difficulté relationnelle très ponctuelle sait qu'il pourra en parler au conseil, et parfois, lors du conseil, ce problème, hors de son contexte, apparaît dérisoire. Ce fonctionnement rend possible un travail sur le conflit tout en imposant un temps de réflexion avant d'agir. C'est un lieu qui autorise les demandes des enfants, leurs revendications pour désamorcer les conflits, mais il doit aussi favoriser l'expression de propositions constructives. Le second axe d'un conseil est l'occasion de faire le point sur un projet de la classe, son déroulement, son avancée, les obstacles rencontrés et les activités de recherche à prévoir. Le conseil s'insère alors dans la question plus large de la mise en œuvre d'un projet. Par nature démocratique, chaque séance de conseil s'appuie sur les décisions et conséquences concrètes de la précédente. Dans les petites classes, l'enseignant répartit la parole, reformule les interrogations et les prises de position avant de noter une synthèse. Il ne participe pas aux échanges mais il peut intervenir pour recadrer le débat sur les objectifs choisis.

Vivre ensemble

Le dernier axe de cette construction de l'**autonomie** et de la responsabilité est l'apprentissage et la vie de la démocratie à l'école par l'acquisition de pratiques de **vivre ensemble**. Les différentes pédagogies alternatives insistent, avec des degrés différents, sur « cette initiation à l'idéal démocratique » à travers des pratiques multiples et quotidiennes :

- les échanges oraux permettant d'apprendre à écouter, à s'exprimer, à rapporter l'opinion d'un groupe ou à faire des synthèses ;



- le respect de l'autre et des différences de chacun ;
- le développement de l'esprit critique à partir des différentes démarches disciplinaires ou pluridisciplinaires.

Grâce à ces principes, les responsables des écoles alternatives peuvent aborder plus efficacement les questions des règles et des limites possibles au sein de l'établissement, remédier aux conflits inhérents à toute vie en société et, autant que possible, réduire les violences, car comme tous les autres établissements scolaires, ces écoles ne sont pas non plus des sanctuaires.

L'INTÉGRATION D'ENFANTS DIFFÉRENTS

Plusieurs pédagogues d'éducation nouvelle, Maria Montessori ou Ovide Decroly, en tant que médecins se sont d'abord intéressés aux enfants « différents » qu'ils appelaient « irréguliers ». Selon eux, il ne suffit pas de se préoccuper du handicap, mais il faut reconnaître aussi la singularité de l'enfant.

Ces écoles à pédagogies alternatives centrées sur les intérêts issus des besoins fondamentaux des enfants savent mieux gérer les différences et les singularités de chacun. Le plus souvent, ces écoles ne sont pas non plus spécialisées dans la prise en charge d'un enfant handicapé, mais elles abordent cette problématique avec une plus grande sensibilité. Ce choix s'inscrit dans une démarche plus générale de respect des rythmes et des différences individuelles. Comme pour l'enseignement public, un projet pour chaque enfant est mené en étroite collaboration avec les parents et les équipes pluridisciplinaires qui suivent les jeunes handicapés. Différentes formes d'accueil peuvent être envisagées et modifiées en fonction des besoins de l'enfant et de son évolution. Certains enfants viennent à l'école ponctuellement (quelques heures par semaine, une demi-journée, une journée), éventuellement

accompagnés d'une personne spécialisée appartenant au cadre de leur prise en charge habituelle. D'autres sont à l'école à temps complet ou à mi-temps et bénéficient d'interventions adaptées, que ce soit sur des temps scolaires, au sein ou à l'extérieur des classes.

Cette intégration dans une école sans classe spécialisée permet de modifier et d'éduquer le regard que chacun (adulte et enfant) porte sur le handicap. Elle développe la solidarité, tient compte de la diversité de la réalité humaine et stimule la remise en question des pratiques pédagogiques pour les adapter à tous les modes d'apprentissages. Pas toujours aisée, elle conduit l'équipe enseignante à des concertations régulières, offre des rencontres toujours enrichissantes avec des professionnels de tous horizons ainsi qu'avec les familles.

Savoir intégrer c'est aussi reconnaître ses limites lorsqu'elles sont atteintes et savoir alors rechercher avec l'ensemble des personnes concernées ce qui sera la solution la plus adaptée au développement de chacun de ces enfants.

CHARGES ET SERVICES

Qui dit **vivre ensemble**, dit partage de charges et de services. Ainsi, le développement d'un vivre ensemble passe par la définition d'un espace commun qui appartient à tous et dont chacun est responsable. Des charges ou services sont définis pour que chacun puisse participer à la vie du groupe-classe ou de l'école.

Même si l'école est le lieu de chaque enfant, tous les enfants sont amenés à vivre l'école comme un espace commun. L'appropriation de cet espace partagé est fondamentale.



Se sentir bien dans le lieu-école a très vite comme corollaire l'acceptation de certaines contraintes, utiles au **bien-être** de tous.

QUELQUES CHARGES DU VIVRE ENSEMBLE

- Rangement ;
- vérification du matériel commun ;
- soin des plantes et des petits animaux de la classe ;
- ramasser les papiers dans la cour ;
- servir à la cantine ;
- mettre et débarrasser le couvert ;
- s'occuper des poules ;
- entretenir le jardin ;
- installer la sieste des petits.

Ranger, même si on n'est pas l'auteur du désordre, contribue à ce que la vie dans la classe soit plus agréable pour tous. Le moment collectif de rangement après les activités libres du matin en maternelle est ainsi conçu par tous comme une activité à part entière.

Pour les adultes, c'est aider à la cantine ou au bon déroulement de la sieste, accompagner les enfants pour la promenade pendant le temps de midi, recevoir en rendez-vous les (futurs) parents, s'occuper des commandes, gérer le stock de fournitures ou entretenir le matériel commun. Tout n'est possible que parce que chacun y contribue.

RÈGLES, LIMITES ET RÉGULATION DES CONFLITS

Les règles de vie réelles, écrites ou non, se construisent et s'intègrent dans les activités et ne peuvent se résumer à des interdits. Ici encore, les activités libres sont particulièrement importantes pour la gestion des conflits. L'enseignant, disponible pour voir ce qui se passe, pose et explicite les règles du **vivre ensemble** au fur et à mesure du déroulement des activités. Garant de ces règles, il intervient si nécessaire, régule les relations et construit les bases d'une relation de confiance entre l'enfant et l'adulte. Enfants et adultes sont pris en compte en tant qu'individus et ont donc les mêmes droits (à la parole, au questionnement, à une éventuelle contestation), mais aussi les mêmes devoirs, en particulier le respect des règles, des autres, des lieux, des contrats. D'une manière générale, les règles sont comprises, acceptées par tous et donc respectées, même s'il peut y avoir des transgressions.

Il y a des limites écrites : ce sont les règles de vie, basées sur le droit de chacun d'exister en respectant les autres et les lieux. Elles sont communes à l'ensemble des personnes qui vivent dans l'école, établies en début d'année par le conseil des enseignants, explicitées au niveau de chaque classe, communiquées aux familles, modifiables en cours d'année en cas d'inadéquation. Ponctuellement, des classes peuvent se donner des règles de vie de classe, règles décidées au cours d'un conseil. Le conflit est une réalité inhérente à une vie collective. Il n'est donc pas nié, et il est important, une fois chacun rétabli dans son calme et son intégrité, de remettre face à face les protagonistes. Tous les enseignants de l'école sont de possibles médiateurs car tous prennent en charge la vie quotidienne et peuvent intervenir auprès d'enfants dont ils n'ont pas directement la responsabilité.



En cas de conflit entre enfants, l'adulte les amène à parler, à donner leur point de vue, et ce, dès le plus jeune âge, afin de trouver une solution qui satisfasse chacun et soit conforme aux règles établies : parler est déjà en soi une grande part de la résolution du conflit, la confrontation des récits permettant bien souvent de mettre à jour les torts respectifs. C'est l'adulte qui est le garant de la loi. Or, cela ne signifie pas pour autant qu'il ait toujours raison en cas de conflits entre adulte et enfant. Lorsqu'il y a transgression de la règle, celle-ci est rappelée, ainsi que les motifs qui ont amené à l'établir. Il peut y avoir des transgressions répétées qui dérangent les autres dans leurs activités : « l'intéressé » est alors rappelé fermement à l'ordre, éventuellement dirigé vers une autre activité, ou isolé momentanément, sur place ou ailleurs, afin de réfléchir au calme et de laisser les autres travailler.

8 RÉFORMER LE SYSTÈME ÉDUCATIF OU FAVORISER LES BONS SENTIMENTS ?

Les écoles alternatives ne représentent qu'une faible part des élèves scolarisés. Il y a toutefois un succès grandissant de ce type d'établissements, en France comme dans l'ensemble des pays francophones, dans l'enseignement privé hors contrat, c'est-à-dire indépendant ou en opposition avec l'enseignement public. Est-ce le choix d'être à la marge au nom de la liberté pédagogique ou un moyen de défendre l'idée d'une autre école ? Le développement actuel des écoles à pédagogies alternatives s'insère dans la question de la libéralisation du marché éducatif car c'est souvent au nom de la liberté pédagogique que se crée une école alternative. À l'exception des militants de l'instruction à domicile, les autres courants alternatifs se placent dans un cadre scolaire. S'agit-il donc d'un refus du paradigme scolaire ou d'un refus de l'enseignement traditionnel ?

UN MOUVEMENT QUI PART D'UN CONSTAT CRITIQUE...

Les courants de l'éducation nouvelle sont nés d'une critique radicale du système éducatif traditionnel. Leur objectif n'était pas de créer un système pédagogique pour quelques écoles pilotes, mais de transformer l'ensemble du système éducatif de leur pays respectif et d'être une alternative crédible au système en place. Il ne s'agissait donc pas d'une simple contestation, mais bien d'une proposition de perspectives pour une autre école. Les projets d'éducation nouvelle dépassent le cadre des « techniques » pédagogiques car c'est, comme nous l'avons déjà défini, un faisceau de principes directeurs qui dessinent une vision de l'enfant et de la société.

LES DÉFAUTS DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL SELON LES ADEPTES DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

- *peu de cohésion entre les différentes activités de l'enfant ;*
- *matières pas assez en rapport avec les intérêts fondamentaux de l'enfant ;*
- *trop de leçons et d'exercices qui laissent passifs les enfants ;*
- *division artificielle des disciplines scolaires ;*
- *enseignement encyclopédique ;*
- *hiérarchie entre les matières dites intellectuelles, artistiques, manuelles et sportives ;*
- *activités ne donnant pas assez d'occasions à l'expression personnelle de l'enfant.*



... ET D'IDÉAUX ÉTHIQUES ET POSITIFS

Peut-on parler d'une pédagogie des bons sentiments ? Ces aspirations au **bien-être**, au bonheur, à une **éducation positive** ne sont-elles pas une illusion ? Les pédagogies alternatives ne se fondent-elles pas sur une vision idéale de l'éducation ?

Certains courants d'éducation alternative n'hésitent pas à penser à une éducation sans enseignants ni même sans apprentissages structurés au nom de la liberté et de l'épanouissement des enfants. Comment percevoir la convergence des notions de **positivité**, **bienveillance**, bien-être et bonheur en éducation au-delà des bons sentiments ? Ces questions doivent être posées pour éviter que cette aspiration au bien-être et au bonheur ne soit pas un simple affichage de rapports plus harmonieux pour étouffer les conflits et d'éventuels débats.

La bienveillance, corollaire de l'éducation positive, se veut une réponse à ces questionnements et s'est imposée dans l'enseignement mais aussi dans la relation entre parents et enfants. La bienveillance éducative est avant tout une volonté de respect de l'autre, d'écoute de l'enfant. Elle illustre l'évolution des modèles d'éducation qui respectent plus l'enfant et ses émotions en s'appuyant sur l'**empathie**. La reconnaissance des souffrances de l'enfant face à des violences physiques ou verbales est un acquis important qui mérite une vigilance permanente. Dans la pratique, la difficulté pour toutes les pédagogies alternatives est bien la mise en œuvre de ces notions. C'est à ce prix que ces écoles dépasseront les bons sentiments de la positivité et de la bienveillance pour en faire des axes structurants de leurs projets et des finalités de leurs activités.



« Dans ce but, l'école active s'est organisée pour que l'enfant puisse épanouir au maximum ses dons d'invention et de création. Pour cela, il n'est qu'un moyen : donner la possibilité et la liberté de créer. Elle met donc à sa portée le matériel d'activités créatrices très diverses : peinture et dessin, linogravure, découpage, tissage, broderie : modelage, poterie, plâtre ; fabrication et jeu de petits instruments de musique, danse, marionnettes et jeux dramatiques... Selon les possibilités offertes et selon ses dons, que l'enfant choisisse ! mais surtout que ce soient toujours des activités libres. Il va sans dire qu'une création véritable, originale, ne peut pas être réalisée sur commande. C'est pourquoi la qualité première demandée à l'œuvre enfantine, comme à tout langage, c'est sa sincérité. L'authenticité d'une création fait toute sa valeur, aussi toute imitation et toute copie seront-elles impitoyablement écartées. Cependant, le contact avec de véritables Œuvres d'art : musée, belle musique, beaux textes, peut être utile, comme une invitation lointaine à créer. »

François Chatelain, *Les principes de l'éducation nouvelle*, 1951.



BUTINAGE PÉDAGOGIQUE ET PLURALITÉ DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

Il est toujours complexe et illusoire de délimiter les contours d'un courant émergent et pluriel. Au-delà des convergences que nous avons esquissées, il nous a semblé intéressant de mettre en lumière les différents courants, mouvements et personnalités qui composent les pédagogies alternatives aujourd'hui pour mieux définir leurs pratiques et leurs caractéristiques (voir schéma ci-après, pp. 56-57). Plusieurs ensembles se dessinent au sein de cette galaxie des pédagogies alternatives.



LES TOUT PREMIERS MOUVEMENTS

Le premier est composé des mouvements d'éducation nouvelle du début du xx^e siècle. Ces courants sont apparus en opposition au système d'enseignement traditionnel et se sont structurés autour de pédagogies précises et identifiables : Célestin Freinet, Ovide Decroly, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Fernand Oury. Malgré de nombreuses différences, plusieurs conceptions communes réunissent ces mouvements : valeurs de l'éducation nouvelle, **autonomie** de l'enfant, prise en compte de ses besoins et de ses intérêts, nouvelle relation entre l'enseignant et l'enseigné, etc. Forts des expériences pédagogiques d'écoles depuis le début du xx^e siècle, ces courants sont bien présents aujourd'hui dans le paysage éducatif tout en étant marginaux quantitativement ; c'est pour cette raison que chacun de ces courants sera l'enjeu d'un chapitre distinctif.



LES NOUVELLES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

Le second ensemble est constitué de ce que nous pourrions appeler les « nouvelles » pédagogies alternatives. Cette

terminologie regroupe un ensemble d'expériences pédagogiques, d'associations et d'acteurs qui se fondent sur une influence forte des familles, et un rayonnement des neurosciences et du **développement personnel**. L'essor de ce groupe reste quantitativement négligeable, quelques dizaines de milliers d'enfants, mais médiatiquement et politiquement très offensif. Issus de l'éducation nouvelle, Maria Montessori et Rudolf Steiner sont des références pour toutes les nouvelles pédagogies alternatives, mais de nouveaux noms apparaissent aussi, comme Daniel et Hanna Greenberg de la Sudbury School Valley pour les écoles démocratiques. Les pédagogies alternatives du **xxi^e** siècle, tout en reprenant une partie du corpus de la psychologie de l'enfant, légitiment leurs pratiques par les avancées des sciences cognitives et en particulier des neurosciences.

L'HYBRIDATION PÉDAGOGIQUE

Le « butinage » pédagogique est peut-être une des caractéristiques de ces nouvelles pédagogies alternatives qui, même si elles entendent bien s'appuyer sur des références comme la pédagogie Montessori ou Steiner, ne veulent pas s'enfermer dans une pédagogie spécifique. Certaines écoles n'hésitent pas à parler d'« hybridation pédagogique ». C'est une différence significative avec les pédagogies d'éducation nouvelle du début du **xx^e** siècle. La force des pédagogies d'éducation nouvelle, Freinet, Montessori et Decroly, réside en particulier dans l'interaction de ses principes et de ses pratiques : cloisonnées ou segmentées, les pratiques rendraient totalement inopérants les principes directeurs des pédagogies. Qu'en est-il alors des nouvelles pédagogies alternatives qui revendiquent le fait de faire des choix, de prendre des activités et des thématiques dans les différentes pédagogies ? Une sorte de « butinage » des activités et pratiques, assumé et revendiqué au nom même d'un refus d'être enfermé dans une norme.



LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

- Émancipation
- Communication
- Méthode naturelle
- Tâtonnement expérimental
- Mixité sociale

- Périodes sensibles
 - Libre choix
 - Astronomie
 - *New education*
 - Esprit absorbant
 - Développement personnel



- Observation
- Centres d'intérêt
- Globalisation

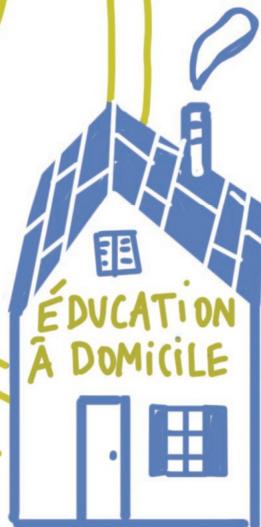
- Sensibilisation écologique
- Nature



- Éducation horizontale
- Intelligence émotionnelle



- Éducation intégrale
- Anthroposophie
 - Eurythmie
 - Spiritualité



- Déscolarisation
- Individualisme
- Parentalité

Mettre son enfant dans une école alternative est un choix qui engage toute la famille. Le rôle des parents a toujours été important dans l'éducation, mais leur influence est particulièrement notable dans l'ensemble de pédagogies d'éducation nouvelle et les pédagogies alternatives. Une des raisons en est la volonté de penser l'enfant dans sa globalité et de rendre harmonieuse l'éducation familiale et scolaire. Les parents ayant fait ce choix sont nécessairement très impliqués et présents. L'entrée dans des écoles alternatives sous-entend leur adhésion aux principes fondamentaux du projet pédagogique en question. Légitimement, comme n'importe quels autres parents, ils s'interrogent sur leurs choix et les écoles mettent à disposition des espaces d'échanges et de parole afin qu'ils aient l'occasion de participer activement à tout ce qui s'y passe. Cette façon d'informer et d'impliquer les parents facilite la construction éducative des enfants qui perçoivent concrètement la cohérence entre l'école et leur propre éducation familiale.

L'importance du rôle des parents dans les pédagogies alternatives est marquée par une écoute accrue des enfants au sein de la famille. La parentalité, qu'elle soit positive ou compréhensive, entend repenser toutes les interrelations entre enfants et adultes.



UNE NOUVELLE VISION PARENTALE DE L'ÉDUCATION

Cette nouvelle relation pédagogique n'est possible qu'avec une cohérence à l'égard des relations éducatives familiales. Les parents sont très présents, à tous les niveaux au sein des écoles alternatives. Il y a l'idée pour beaucoup de parents de repenser leurs rôles dans l'éducation de leurs enfants et pour certains courants alternatifs de remettre en cause ce qu'ils nomment la

« domination adulte ». Il s'agit de créer une forme éducative qui a comme but un réel épanouissement de l'enfant, ce que, selon eux, l'enseignement traditionnel et l'école ne réussissent pas à faire. Une **éducation positive**, construite sur le respect de l'enfant, lutte contre toute forme d'éducation répressive visant à soumettre les enfants par la violence et le harcèlement physique et moral.

UNE OUVERTURE AUX PARENTS

Ces écoles s'ouvrent sur l'extérieur et, comme nous venons de le voir, elles sont donc aussi largement ouvertes aux parents. C'est bien une de leurs caractéristiques : les parents y ont réellement leur place. D'une part en participant dans le cadre d'ateliers ou d'activités organisés par les écoles, des parents font partager aux enfants leurs intérêts et leurs passions (cuisine, BD, mosaïque, modelage, échecs, sculpture, informatique, vidéo, photo...). D'autre part, dans le cadre d'une recherche particulière, des personnes, parents ou non, interviennent ponctuellement pour toute une classe ou pour un groupe d'enfants afin de compléter une recherche par des informations d'une autre nature que l'écrit, le document ou la sortie.

FAVORISER LES ÉCHANGES ENTRE LES ENFANTS, LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS

Les pédagogies alternatives attachent une grande importance aux échanges entre enfants d'une même école. Tous les enfants et adultes peuvent se rencontrer et tous les adultes peuvent intervenir auprès de l'ensemble des enfants. Les échanges sont en effet encouragés à tous les niveaux : entre enfants, entre enseignants, entre enfants et enseignants, entre parents



et enseignants, et enfin entre parents et enfants. S'appuyant sur cette volonté de communication, la plupart des écoles alternatives incluent dans leurs projets des actions qui visent à favoriser les activités communes entre les enfants et à les améliorer. Par des échanges construits, ils apprennent à mieux se connaître, à s'enrichir mutuellement et le lien social au sein de l'école se trouve renforcé. Les activités ne sont pas figées, elles évoluent en fonction des résultats constatés. D'autres peuvent naître suivant les besoins et les projets des enseignants. À cet ensemble peuvent s'ajouter des activités de décroisement entre classes.

Dans les activités libres en maternelle, la mise en commun de l'espace pendant la matinée offre aux enfants de chaque classe la possibilité de s'ouvrir aux autres peu à peu. Ce temps privilégié de socialisation permet aux uns de prendre conscience de leur développement depuis l'entrée en première année, aux autres, d'aborder chacun à son rythme, avec plus de confiance, l'ensemble de la vie en maternelle. Les classes **multi-âges** avec leurs activités de décroisement entre classes sont privilégiées. Les échanges entre enfants revêtent alors un caractère particulier, tant sur le plan de la socialisation que sur celui des apprentissages. Une classe à âges multiples implique la responsabilisation des « anciens » dans l'apprentissage et le respect des règles de l'école vis-à-vis des nouveaux arrivants. Ces derniers perçoivent les « grands » spontanément comme référents. En général, les enfants apprennent à mieux tolérer les différences générées par l'écart d'âge (différences notables au niveau des comportements et des besoins comme bouger, la durée de concentration, les niveaux d'analyse et d'abstraction dans les discussions). Ils les vivent en dehors des rapports de force, de dépendance ou de maternage auxquels ils ont souvent recours. En outre, sur

le plan des apprentissages, des échanges se font de manière informelle ou à travers des activités organisées (lecture, jeux à compter, travaux liés aux centres d'intérêt par exemple). Ils permettent aux plus jeunes comme aux aînés d'identifier et de mesurer le chemin à parcourir ou déjà parcouru, ce qui rassure souvent les uns comme les autres. Dans les écoles alternatives secondaires – beaucoup moins nombreuses mais en plein essor –, certaines activités comme le **théâtre** offrent aussi l'occasion à des adolescents de classes différentes de se connaître, de partager leurs expériences et de travailler ensemble.

Les écoles alternatives privilégient également les relations avec les « anciens » en organisant des rencontres formelles et informelles entre ces derniers et les élèves en fin de scolarité. Anciens et futurs anciens peuvent s'entretenir sur « l'après » et évoquer les modalités d'adaptation à des systèmes scolaires différents ou plus « traditionnels ». Enfin, les échanges entre enseignants sont une nécessité pour la cohérence pédagogique de l'établissement. Outre les moments de concertations pédagogiques formelles, l'organisation du temps scolaire permet aux enseignants de comparer leurs observations sur les démarches, les savoirs, le comportement et l'évolution des enfants.



UN QUESTIONNEMENT PARENTAL EN PHASE AVEC LES ÉVOLUTIONS DE NOTRE SOCIÉTÉ

L'essor du **développement personnel** dans l'éducation alternative dessine une ambition de repenser les rapports adultes-enfants. L'inquiétude grandissante des parents pour l'avenir de leurs enfants est perceptible alors même qu'une extrême majorité de parents veulent l'épanouissement et le développement personnel de leurs enfants. Pour la première fois depuis plusieurs siècles,



l'idée est acquise pour de très nombreux parents que leurs enfants vivront moins bien qu'eux du point de vue matériel et humain. Cette idée se conjugue aussi avec le fait que la plupart des enfants sont désirés et voulus par les parents. C'est une évolution sociétale majeure qui implique une nouvelle place de l'enfant dans la famille et la société. Vouloir le « bien » de son ou de ses enfants est un principe de nos sociétés et cela explique en partie le fait que de plus en plus de parents s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants.

ET APRÈS ?

Que devient l'élève qui quitte une école alternative ? Répondre à cette question est nécessaire et très complexe pour plusieurs raisons. Nécessaire, car la reconnaissance et la pérennité de toutes les pédagogies nouvelles et alternatives sont liées à des résultats éducatifs. La question de l'évaluation de telles pédagogies est donc étroitement liée à celle du devenir des anciens élèves. Complexe, car plusieurs points doivent être abordés en lien avec le devenir de ces anciens élèves. Sur quels critères juger ce devenir ? Doit-on s'appuyer seulement sur des éléments de réussite scolaire (brevet des collèges, baccalauréat, études supérieures, catégories socio-professionnelles futures) ou bien, comme le préconisent ces pédagogies, prendre aussi en compte l'épanouissement physique et affectif, le **bien-être** ? Ces questions posent elles-mêmes celle des critères réels et des éléments de la reconnaissance d'une réussite professionnelle ou personnelle.

Autre souci encore : la faible représentativité des élèves des pédagogies nouvelles et alternatives qui, par leur nombre limité, rend tout travail scientifique relativement aléatoire. Tous

ces éléments expliquent en partie le manque de recherches scientifiques sur le sujet. Néanmoins plusieurs axes peuvent être précisés. Au niveau international, les dernières évaluations **PISA**, qui enquêtent tous les trois ans auprès des jeunes de quinze ans sur l'acquisition de savoirs et savoir-faire ainsi que sur des éléments de la vie quotidienne et de l'organisation scolaire, fournissent des éléments intéressants. Car les systèmes scolaires mis en avant par les analyses PISA sont notamment les systèmes finlandais et néerlandais qui, comme les pédagogies nouvelles et alternatives, prônent une relation pédagogique enseignants-élèves d'entraide, un équilibre dans les apprentissages entre socialisation et savoirs, ainsi que des démarches avant tout fondées sur une observation pluridisciplinaire.

Ensuite, dans les recherches sur le devenir des élèves des écoles alternatives, en particulier celles de Rebecca Shankland, plusieurs points retiennent notre attention. D'une part, les pratiques développées par les pédagogies alternatives privilégient des apprentissages qui restent pour les anciens élèves de ces écoles des éléments importants de leurs choix futurs : créativité, **autonomie**, capacités d'adaptation, sens critique. Les courants pédagogiques plus anciens comme Montessori et Steiner mettent parfois en avant ces élèves qui ont réussi et sont connus dans les domaines artistiques, culturels mais aussi économiques. D'autre part, un ensemble de « valeurs » se cristallisent : confiance en soi, confiance dans les autres, facilité relationnelle et de communication, curiosité et ouverture vers l'extérieur. Si nous nous basons sur des éléments plus pédagogiques, ces anciens élèves paraissent privilégier en premier lieu l'observation et l'expérimentation, ainsi qu'une réflexion avant tout pluridisciplinaire. Ces analyses, favorables aux pédagogies nouvelles, apparaissent d'autant plus remarquables qu'elles s'intéressent au devenir des élèves dans



l'enseignement supérieur qui valorise plus particulièrement l'**autonomie** et l'adaptation. Ce qui veut dire que les élèves sortant d'écoles alternatives en fin du premier degré ou en fin de collège requièrent parfois un moment d'adaptation pour un système plus classique mais qu'à plus long terme, les acquis et compétences sont réels.

Bien sûr, il convient aussi de noter que tous ces éléments positifs reconnus à de telles pédagogies, – qu'il s'agisse d'un épanouissement professionnel ou personnel –, doivent être examinés en prenant en compte les milieux sociaux favorisés ou protégés de beaucoup d'enfants de ces écoles. C'est en effet une réalité actuellement, notamment en raison du coût élevé de la scolarité pour la plupart de ces écoles. Consciente de ce risque de « l'entre-soi », la pédagogie Freinet, présente dans l'enseignement public français, a choisi délibérément de s'insérer dans un quartier de la banlieue lilloise économiquement défavorisé. Les bilans de cette expérience et les travaux universitaires ont bien montré que loin d'être des pédagogies pour enfants protégés, cette pédagogie permettait des résultats dans tous les milieux. Les associations, comme Public Montessori, tentent également de montrer que leur pédagogie n'est pas seulement pour quelques élèves mais pour tous les enfants, quel que soit leur milieu socio-professionnel. C'est un défi pour toutes ces pédagogies alternatives.

Indéniablement le choix d'une école alternative n'est pas anodin et mérite une réflexion globale, cet ouvrage se veut donc une aide à cette réflexion naissante ou déjà mûrie de certains parents.



CHAPITRE 2

LA PÉDAGOGIE MONTESSORI



La pédagogie Montessori est l'histoire d'une success-story éducative qui intrigue et fascine. Élaboré par Maria Montessori au début du xx^e siècle, ce courant est aujourd'hui bien plus qu'un simple phénomène de mode : c'est la vitrine de toutes les pédagogies alternatives, peut-être en passe de transformer le système éducatif public. L'esprit Montessori a dépassé les murs des seules écoles de ce type – plus de 22 000 dans le monde – pour rayonner sous forme de livres ou jouets dans toutes les librairies et boutiques de jeux. Comment expliquer ce succès et le fait que ce courant éducatif est devenu le pivot des débats pédagogiques ?

La pédagogie Montessori est en phase avec de nombreuses préoccupations de parents et d'enseignants, et même les neuroscientifiques semblent « valider » les intuitions de la pédagogue italienne. L'importance de la singularité de l'enfant qu'elle a mise en avant il y a près d'un siècle maintenant ne fait que refléter celle de la place de l'enfant dans nos sociétés actuelles.

La particularité de Maria Montessori (1870-1952) est d'être une figure emblématique de l'**éducation nouvelle** du début du xx^e siècle et surtout d'être la référence de toutes les pédagogies alternatives contemporaines. Fondée sur la confiance dans l'enfant, la volonté de développer chez lui une **autonomie** et une responsabilité, cette

pédagogie connaît depuis une dizaine d'années un essor important jusqu'à devenir un objet commercial de premier plan par une multitude de produits estampillés Montessori, toutefois un peu éloignés des idées et propositions initiales de la pédagogue. Maria Montessori, c'est l'itinéraire d'une femme médecin qui a dû imposer ses idées. Aujourd'hui, c'est un monument international qui tente de montrer que cette pédagogie ne se résume pas à un ensemble d'outils et de techniques, mais bien à une autre vision de l'éducation. Pour Montessori, la pédagogie est donc avant tout une philosophie de la liberté individuelle qui entre en résonance avec des aspirations très actuelles.

MARIA MONTESSORI, UNE PÉDAGOGUE D'AVANT-GARDE



Née en 1870 à Chiaravalle en Italie, Maria Montessori devient à l'âge de vingt-six ans l'une des premières femmes médecins italiennes. Comme le Belge Ovide Decroly, lui aussi médecin, elle s'intéresse aux enfants porteurs de handicaps, souvent abandonnés à eux-mêmes et sans aucune instruction.

À partir de 1896, Montessori travaille dans une clinique psychiatrique tout en poursuivant des recherches sur « l'enfance anormale ». Elle s'intéresse tout particulièrement aux travaux de Jean Itard (1774-1838) qui avait mis en place des exercices particuliers pour éduquer un enfant sourd et muet, Victor, dit « l'enfant sauvage de l'Aveyron ». Ses premières observations, en lien avec ses voyages d'études à Londres et à Paris, confirment la capacité de tout enfant à progresser. Aucun enfant ne doit donc être laissé à l'abandon. Montessori met en avant le besoin d'adapter les espaces et le mobilier aux enfants, mais surtout de leur offrir toute une gamme d'objets à manipuler, afin qu'ils puissent expérimenter par eux-mêmes. Avec Ovide Decroly, elle représente

cette génération de médecins qui s'intéressent à la pédagogie par l'étude des enfants porteurs de handicaps. Montessori et ses confrères, grâce à leurs observations, confirment que tous les enfants, porteurs ou non de handicaps, sont des enfants de même nature. Certes, ces enfants doivent suivre des rythmes différents et obtenir des aménagements, mais ils sont tous aptes à être éduqués et peuvent progresser. Cette idée de l'éducabilité de tous est une révolution pédagogique de l'éducation nouvelle, soulignant aussi le fait que chaque enfant a le droit à l'éducation.

Avec le soutien de la municipalité de Rome, Montessori ouvre son premier établissement à San Lorenzo, quartier populaire de Rome, en 1907. L'objectif est de mettre en place un lieu d'accueil pour des jeunes enfants défavorisés. Cette école devient pour la pédagogue le lieu de ses observations et de ses réflexions pédagogiques. En 1909, elle publie *La Pédagogie scientifique*, ouvrage de synthèse de ses conceptions éducatives : la considération des besoins et des intérêts des enfants, la nécessité d'éduquer tous les enfants quels que soient leurs handicaps et la prise en compte des nouvelles connaissances en psychologie. Montessori ne souhaite pas se limiter à une seule école : son ouvrage est un appel à une transformation complète de l'éducation dans son pays et dans le monde sur les principes du libre choix de l'enfant, du respect de sa singularité et d'un matériel didactique perfectionné pour l'aider et l'accompagner dans ses apprentissages.

Basée sur le respect de l'enfant, la prise en compte de son rythme et sa volonté de développer son autonomie, la pédagogie Montessori s'insère parfaitement dans le mouvement de l'éducation nouvelle, qu'elle promeut à travers son propre mouvement pendant l'entre-deux-guerres. Or, tout en participant à l'éducation nouvelle, elle entend construire son propre réseau autour d'enseignants formés par elle-même. Aussi, elle participe – ou se fait représenter



– à tous les congrès de la ligue internationale de l'éducation nouvelle. Pour ne pas être « enfermée » dans une structure qu'elle ne contrôle pas, dès 1909, elle crée son propre mouvement en parallèle de celui de l'éducation nouvelle. À partir de 1911, de nombreux pays européens possèdent des associations locales montessoriennes.

Certains pédagogues plus politiques comme Alexander Neill et Célestin Freinet, tout en reconnaissant les innovations pédagogiques de Montessori, sont néanmoins très critiques envers sa démarche pédagogique, à cause de son caractère jugé moralisateur et religieux, ainsi que toute absence de prise de position politique.

L'attitude complaisante de Montessori à l'arrivée de Mussolini et du fascisme italien en 1922 est l'enjeu de nombreuses polémiques. Les principes et les pratiques de l'éducation nouvelle peuvent-ils être compatibles avec un régime autoritaire et totalitaire ? La question politique et sociale ne peut être évacuée des intentions pédagogiques et les valeurs de l'éducation nouvelle doivent être celles de l'émancipation sociale et politique. Pour le régime fasciste italien, la pédagogie Montessori est perçue comme un moyen de transformer la société. Néanmoins à partir de 1936, Montessori s'oppose à l'ingérence de plus en plus forte des idées fascistes dans ses écoles qui vont être fermées par Mussolini. La pédagogue italienne s'exile alors d'abord en Espagne, pour repartir ensuite s'installer aux Pays-Bas. De 1939 à 1945, elle se réfugie en Inde, à Adyar, invitée par la société théosophique. Elle rentre ensuite à nouveau aux Pays-Bas où elle décède en 1952.

MARIA MONTESSORI ET LES SŒURS AGAZZI

Les idées de Montessori, tout en étant novatrices et liées à ses observations, s'insèrent dans l'histoire éducative de l'Italie du début du xx^e siècle, et particulièrement dans celle des sœurs Rosa Agazzi (1866-1951) et Carolina Agazzi (1870-1945). Ces dernières ont fondé en 1895 une école pour la petite enfance d'un milieu très populaire, près de Brescia. Les deux principes généraux mis en œuvre dans cette école sont le respect de l'enfant et celui de sa liberté d'action. Les deux sœurs ont mis au point tout un processus pédagogique qui permet à l'enfant de garder sa « spontanéité » et sa curiosité « naturelle ». L'influence des sœurs Agazzi sur Montessori est indéniable, même si au sein de l'école des sœurs Agazzi, il n'y a pas un matériel complexe et coûteux, mais plutôt des matériaux de récupération. Les sœurs Agazzi ont aussi proposé toute une série d'innovations comme les activités sur les couleurs et les objets, qui, elles aussi, ont clairement été reprises par Montessori. Mais là où les sœurs Agazzi revendiquent une spontanéité de l'enseignant et un cheminement « libre » lié aux observations quotidiennes de l'enfant, Montessori propose une progression très structurée grâce au matériel didactique omniprésent, ainsi que le recours à l'abstraction. L'enseignant est chez Montessori le gardien de cette structuration par toute une série d'objets abstraits. Les sœurs Agazzi reprochent notamment ce côté abstrait au matériel Montessori qui serait trop déconnecté de la réalité des enfants. Sans être réellement en concurrence avec Montessori, les sœurs Agazzi illustrent ce bouillonnement des idées pédagogiques révolutionnaires qui respectent le rythme de l'enfant face à un enseignement traditionnel et religieux qui reste à cette époque très coercitif.



MONTESSORI, RELIGIOSITÉ ET SPIRITUALITÉ

Très influencée par le catholicisme, Montessori a toujours donné une visée spirituelle à sa pédagogie. Ses liens étroits avec la mouvance théosophique sont certes connus, mais restent sous-estimés dans la compréhension de sa pédagogie.

La société théosophique se fonde à la fin du XIX^e siècle sur l'étude des influences réciproques des spiritualités occidentales et orientales. S'inspirant de certains principes philosophiques bouddhistes pour renouveler les valeurs occidentales matérialistes et chrétiennes, les théosophes s'intéressent beaucoup à l'éducation qui leur apparaît comme le vecteur principal de diffusion de leurs idées et de la possibilité de transformer le monde. Rudolf Steiner est un membre actif de cette société théosophique qu'il ne quitte qu'en 1912 pour créer la société anthroposophique. À partir de 1919, cette scission marque la rupture des théosophes avec les principes de la pédagogie mis en place par Steiner. En revanche, les théosophes adhèrent plus à la pédagogie Montessori qu'ils considèrent comme un modèle pédagogique à suivre et à diffuser. Ils trouvent chez la pédagogue italienne la solution éducative qu'ils cherchent pour transformer le monde. Pour Annie Besant, la présidente de la société théosophique, la pédagogie Montessori est en symbiose avec les idées théosophistes en matière d'éducation, car elle voit l'enfant comme une « continuation de l'acte de création » et entérine une pédagogie spirituelle.

Montessori étant elle-même membre de la mouvance théosophique depuis 1899, et ce jusqu'à la fin de sa vie, ce choix n'est pas dû au hasard. Les théosophes soutiennent la diffusion internationale de la pédagogie Montessori. L'essor de la pédagogie Montessori ne peut se réduire à la volonté des théosophes de diffuser une pédagogie qui leur semble répondre

à leurs attentes. Néanmoins, on perçoit bien la symbiose des efforts des théosophes et des montessoriens qui, dans de nombreux pays sont les mêmes membres.

On oppose souvent la pédagogie Montessori à la pédagogie Steiner-Waldorf, mais elles possèdent, de par cette appartenance à la mouvance théosophique de nombreux points communs comme l'idée d'une visée spirituelle, d'une « âme humaine » et d'une éducation « cosmique ».

2

UN MOUVEMENT INTERNATIONAL STRUCTURÉ

Dès la publication de son ouvrage *La Pédagogie scientifique* en 1909, Montessori diffuse sa pédagogie et met en place un mouvement international. En 1929, la fondation de l'association mondiale Montessori concrétise l'essor de sa pédagogie au plan international. Aujourd'hui, l'ensemble des écoles adhérentes au mouvement Montessori s'engagent à respecter les principes et les « valeurs » de sa pédagogie.

LES QUATRE PRINCIPES FONDAMENTAUX DU MOUVEMENT :

- la constitution d'une classe multi-âges ;
- un éducateur formé et diplômé par l'Association Montessori Internationale (AMI) ;
- l'utilisation du matériel et des jeux mis en place par l'AMI ;
- un rythme de travail continu de 2h30 à 3h, le matin et l'après-midi.



Les écoles adhérentes sont membres d'une Association Nationale Montessori, pour la France l'Association Montessori France, elle-même membre de l'Association Montessori Internationale. Le courant Montessori possède un institut supérieur, une fondation et des centres de formation. On compte aujourd'hui plus de 22 000 écoles Montessori dans plus d'une centaine de pays : un essor rapide qui s'explique par l'image très positive de la pédagogie Montessori et la volonté de plus en plus de parents de prendre en compte certains principes ou activités « montessoriennes » sans que cela ne soit une adhésion complète et réfléchie à la pédagogie Montessori. D'ailleurs, certaines écoles ne sont pas toujours, ou pas encore « homologuées » par l'Association Montessori Internationale ou nationale.

Étant pour la plupart des écoles maternelles et primaires, des établissements secondaires existent désormais pour permettre aux enfants de suivre une scolarité montessorienne jusqu'à leur arrivée dans le supérieur.

En France, le prix de la scolarité dans ces établissements privés hors contrat en France, sont onéreux avec des coûts mensuels variant entre 300 à 700 euros par enfant.

3 DES PRINCIPES ET DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

Quelques principes novateurs se dégagent de la pédagogie Montessori. La pédagogue italienne élabore un **programme** fondé sur le développement de l'**autonomie** de l'enfant. L'émancipation de l'enfant doit se construire en prenant en compte ses besoins. C'est un choix qui s'opère via son « **esprit absorbant** » qui

s'imprègne de son environnement, essentiellement pendant les premières années de son existence, « **les périodes sensibles** » dans la terminologie de Montessori.



AIDE-TOI TOI-MÊME

Les réflexions et les propositions pédagogiques de Montessori dessinent une nouvelle vision de l'enfant et de ses apprentissages autour de la notion d'**autonomie**. La volonté « innée » de se prendre en charge est pour la pédagogue italienne un levier pour toutes les activités. La **motivation** et l'intérêt d'un enfant pour les apprentissages viennent de sa capacité « naturelle » à agir par soi-même, capacité qui doit être cultivée.

Car pour Montessori, c'est en agissant par lui-même, en étant acteur de ses apprentissages que l'enfant donnera du sens à tout ce qu'il entreprend. Cette soif d'apprendre et de savoir doit être valorisée. C'est pour Montessori un gage de liberté lorsque l'enfant devenu adulte continuera à vouloir agir et penser par lui-même. Une éducation est donc pour elle, comme pour toutes les pédagogies d'éducation nouvelle, un moyen de développer un désir et un plaisir d'apprendre.

Dans toutes les activités montessoriennes, le but est que cette envie d'apprendre et de connaître s'expérimente et se développe le plus possible. Le libre choix est une condition de l'efficacité des apprentissages. L'enseignant n'est pas pour autant absent, bien au contraire, il est très présent en guidant et accompagnant l'enfant, en lui proposant toute une série d'activités pour perfectionner ses propres capacités d'apprentissage. Montessori met aussi au point tout un matériel qui doit répondre à ce double objectif d'expérimentation et de prise en compte du rythme de



chaque enfant. « Naturellement » l'enfant capte et acquiert les informations et tout l'objectif de sa pédagogie est de canaliser, sans contrainte, cette force et cette volonté de l'enfant pour lui permettre de progresser en valorisant les acquis. Dans cette logique, toutes les capacités sensorielles, cognitives, corporelles, psychologiques de l'enfant doivent être éveillées.

Pour Montessori, il y a un processus « naturel » dans les apprentissages qui rend lire, écrire et compter aussi naturel qu'apprendre à marcher ou à parler. Pour elle, l'enfant possède des capacités, mais ce qui lui manque, c'est l'expérience. Par un environnement riche pédagogiquement et un matériel adapté pour la manipulation, l'enseignant aide et accompagne l'enfant dans l'acquisition de cette expérience, tout en lui transmettant ses connaissances. Il est là aussi pour faire acquérir une attention soutenue, mais ce n'est qu'avec des activités adaptées qu'il pourra la faire évoluer. L'enfant utilise comme outil principal du matériel didactique et structuré lui permettant de canaliser son intérêt et sa curiosité. Montessori crée ainsi toute une série de **jeux** et d'ateliers avec un matériel très précis. Soulignant le besoin pour l'enfant de classer et ranger, elle considère que cet « amour de l'ordre » doit être valorisé. Beaucoup de jeux et d'activités, de mesures, de rangements sont ainsi proposés. Le plaisir de l'enfant est aussi dans la répétition d'un geste, d'une activité. Montessori met également en avant l'importance de « l'ambiance de travail » avec la mise en place de multiples sources d'apprentissages.



PLANS DE DÉVELOPPEMENT



Les plans de développement sont les différentes étapes dans la croissance des enfants pour atteindre la maturité. Montessori a catégorisé 4 plans de développement entre 0 et 24 ans, chacun étant marqué par des caractéristiques physiques, mentales, sociales et psychologiques distinctes (voir schéma ci-après).

0-6 ans « Aide-moi à être et à agir par moi-même »

Petite enfance / 3 ans : âge de la conscience du moi
Permettre à l'enfant de devenir autonome, d'enrichir ses perceptions sensorielles, d'affiner le travail de la main, d'explorer le langage, de se préparer à l'écriture, la lecture, les mathématiques et de l'éveiller à la culture.

6-12 ans « Aide-moi à penser par moi-même et à découvrir le monde »

Enfance / 9 ans : âge moral
Aider l'enfant à entrer dans la responsabilité, lui permettre une vie autonome, une expression personnelle et de développer son sens moral, acquérir les instruments de la connaissance et découvrir l'univers.

12-18 ans « Aide-moi à vivre avec les autres »

Adolescence / 15 ans : âge social
Aider l'adolescent à exercer sa vie sociale et proposer un collège et un lycée permettant au jeune de subvenir à une partie de ses besoins matériels.

18-24 ans « Aide-moi à m'engager dans la société »

Maturité / 21 ans : âge politique
Réassurer les choix et les engagements des jeunes adultes dans la société en respectant l'autre.



LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT SELON MARIA MONTESSORI

PETITE ENFANCE

- Esprit absorbant
- Développement de la personnalité

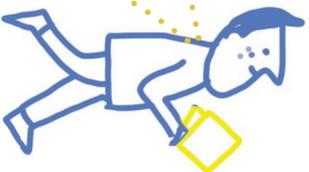


INDÉPENDANCE PHYSIQUE ET BIOLOGIQUE

INDÉPENDANCE D'ESPRIT

ENFANCE

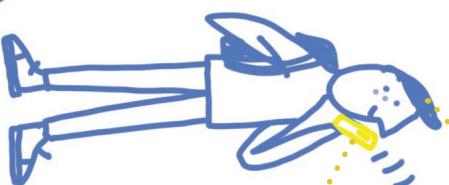
- Élaboration de la personnalité et de l'esprit



ADOLESCENCE

- Développement des capacités sociales

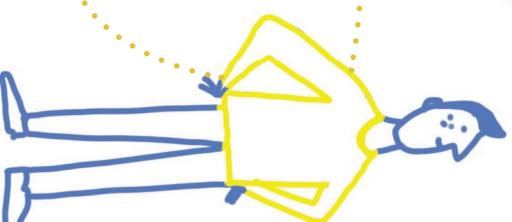
INDÉPENDANCE SOCIALE



MATURITÉ

- Élaboration des capacités sociales

INDÉPENDANCE MORALE ET SPIRITUELLE



LE LIBRE CHOIX

Dans une école Montessori, l'enseignant propose toute une série d'activités et de matériel accessible à l'enfant qui choisit lui-même son activité. Il accompagne l'enfant et l'observe. Pourquoi cet enfant a fait ce choix ? Comment se comporte-t-il avec cette activité ? Comment définir son attention et sa concentration ? Le choix d'une activité est aussi lié au choix d'un espace. Montessori multiplie notamment les espaces (tables, tapis etc.) permettant à l'enfant de choisir ce qui lui convient le mieux pour agir et expérimenter. Rappelons que l'importance du matériel didactique créé par Montessori est de canaliser l'attention et la **motivation** de l'enfant pour l'aider à progresser. Les manipulations et le fait de répéter une action sont la clé de cette expérience qu'il doit acquérir. L'objectif est de permettre à l'enfant de développer sa curiosité, sa compréhension et sa satisfaction. Il y a indéniablement un plaisir et une valorisation à réussir mais aussi à avoir su cheminer. Le processus est aussi important que le but à atteindre !

Toutes ces activités doivent donc laisser le plus possible à l'enfant la liberté d'agir selon sa propre sensibilité. Certains enfants agissent très rapidement, d'autres observent mais la question est bien d'apprendre à se connaître. Bien sûr, cela sous-tend des activités qui répondent aux besoins et aux intérêts de l'enfant. Une des forces de la pédagogie Montessori est bien de structurer l'attention de l'enfant vers un cheminement, des cheminements, et de ne pas être dans des actions désordonnées. L'autodiscipline se construit par une meilleure image de soi, par le développement de l'**autonomie** et de la responsabilité. Rendre l'enfant libre, c'est lui enseigner à être capable d'agir et de réfléchir par lui-même, en se respectant lui-même, en respectant les autres et son environnement ; le tout avec une



responsabilité à l'égard du monde qui l'entoure. Cette liberté dans les activités s'accompagne donc d'un respect pour le travail des autres : il ne faut ni les interrompre ni les gêner.



L'ESPRIT ABSORBANT

C'est à partir de cette idée de libre choix que Montessori montre que l'enfant est un « esprit absorbant » qui s'imprègne d'un nombre incalculable d'informations et de situations de son environnement – tout comme une éponge absorbe l'eau. La force de ces **apprentissages informels** doit être mise au service d'apprentissages plus formels. C'est une grande différence avec les écoles démocratiques qui prônent cette primauté des apprentissages informels. Pour Montessori, ces derniers sont au service des apprentissages formels et de la structuration de l'esprit enfantin.

L'ambiance et l'environnement pédagogique sont à ce moment primordial. L'esprit absorbant marque pour Montessori l'importance des six premières années de la vie de l'enfant qui représentent la période majeure de structuration de l'esprit, car la créativité de l'enfant a notamment besoin d'une aide structurée pour développer toutes ses facultés.



LES PÉRIODES SENSIBLES

L'importance des périodes sensibles dans les premières années d'apprentissage est pour Montessori un élément fondamental à prendre en compte dans tout le processus pédagogique. Pendant cette période, les acquisitions, adaptées à l'âge des enfants, sont facilitées. On comprend mieux que la grande majorité de ses écoles soient des crèches, jardins d'enfants et maternelles. Ce choix de la petite enfance, fruit des réflexions initiales de

Montessori, s'est transformé et élargi à l'ensemble du cursus scolaire, proposant désormais un **programme** d'enseignement complet jusqu'à la fin du secondaire. Les périodes sensibles sont primordiales pour comprendre les attitudes des enfants à l'égard des apprentissages mais aussi pour déterminer leurs choix de certaines activités.

Elles sont pour Montessori à la fois le résultat d'une « force intérieure », une capacité intrinsèque et la résultante du travail pédagogique. Finalement, elles se caractérisent par cette soif de créativité et de curiosité de l'enfant pour ce qui est nouveau mais en même temps ce besoin d'ordre pour structurer sa pensée. Pour faire vivre ce plaisir d'apprentissage, il convient de proposer à l'enfant des activités qui agissent sur sa créativité et qui lui permettent aussi de répéter et d'ordonner.

Cette notion de période sensible souligne l'importance du caractère de l'enfant, de la part d'inné et d'acquis qu'il convient de connaître et de développer. Car si cette sensibilité existe naturellement chez l'enfant, c'est bien à l'éducation d'encourager son développement. Cela peut néanmoins entraîner une difficulté pour l'enseignant : tous les enfants présentent les mêmes périodes sensibles, mais pas forcément au même moment !

Montessori précise plusieurs périodes sensibles qui sont simultanées de la naissance jusqu'à environ 6 ans de l'enfant :

- **La période de l'ordre** où l'enfant multiplie les rituels, les rangements et les répétitions. Cette phase est pour Maria Montessori celle de la construction intérieure de l'enfant avec un besoin d'être sécurisé. Toutes les activités de rangement ou de classement lui permettent de structurer son « ordre intérieur ».



- **La période du mouvement** où l'enfant expérimente avec son corps et découvre son espace. Ce moment est propice selon la pédagogue italienne pour des exercices de connaissance des mouvements et de coordination des gestes et de l'esprit.

- **La période du langage** où l'enfant communique et s'exprime avant tout. L'enfant sollicite son environnement pour communiquer. Cette phase passe par une volonté de s'exprimer et de se faire comprendre par tous les moyens dont il dispose. L'objectif pour Maria Montessori est de privilégier à ce moment-là toutes les activités visant à développer et enrichir les différentes formes de langage.

- **La période du sensoriel** où l'enfant développe l'ensemble de ses sens. Dans cette phase capitale, Maria Montessori souligne l'importance d'activités qui permettent aux enfants de s'exprimer et de prendre conscience des différents sens.

- **La période du social** où l'enfant s'intéresse à l'autre. L'enfant n'est pas qu'un être singulier mais c'est aussi un être social. Ainsi, les activités de partage, d'entraide et de **coopération** sont à privilégier dans cette période fondamentale.

- **La période des objets.** Entre 1 et 2 ans, les enfants marquent une fascination pour les petits objets. Ils développent non seulement leurs observations mais aussi une soif de classement et de collections.

L'observation des enfants, cette prise en compte du moment des acquisitions et des périodes sensibles amène Montessori à construire un matériel adapté.



UN ENVIRONNEMENT ET UN MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE STRUCTURÉS

Le libre choix, l'**esprit absorbant** et les périodes sensibles ne sont possibles sans un matériel didactique adapté. Une classe montessorienne est ainsi aussi un espace spécifique qui permet à l'enfant d'être autonome dans ses gestes. Le mobilier est adapté à la taille de l'enfant, à la possibilité de se mouvoir. Tout doit être accessible à l'enfant. Ensuite, les coins des activités sont très ordonnés. L'idée est bien de penser le rangement, l'agencement de chaque chose en fonction de l'enfant qui a besoin de cet ordre. L'enseignant prépare ainsi soigneusement la classe et propose toutes les activités avant de se retirer pour observer au mieux l'enfant. La caractéristique principale de la pédagogie Montessori vient toutefois du matériel créé spécialement pour favoriser l'**autonomie** et l'épanouissement des sens de l'enfant. Il doit se prêter à la fois à un travail individuel et collectif pour développer l'entraide et la **coopération** des enfants. Pour les mathématiques, par exemple, on utilise diverses activités de mesures, de rangements, de poids avec des objets, des billes, bâtons, perles avec des couleurs et des mesures multiples et variées. Très mobile, ce type de matériel privilégie l'expérimentation et l'action corporelle de l'enfant. Beaucoup de **jeux** sont des moyens pour augmenter les capacités intellectuelles. Ils sont parfois complexes ou abstraits, mais les activités sont progressives pour qu'à chaque étape l'enfant consolide ses acquis. Une auto-évaluation est mise en place permettant à l'enfant de progresser sans l'intervention de l'adulte. L'enseignant est cependant présent, mais uniquement pour aider l'enfant si cela est nécessaire. Ainsi, il encourage l'enfant avec confiance et **bienveillance**. Tout naturellement, les ateliers en petits groupes sont la forme d'apprentissage privilégiée dans une classe montessorienne. Ces techniques d'éducation ainsi que ce matériel didactique sont des éléments fondamentaux de la pédagogie Montessori.





ACTIVITÉS ET MATÉRIEL

Les activités et le matériel servent la construction de l'enfant. Le matériel Montessori constitue des aides au développement pour l'enfant, sa fonction principale étant de lui permettre d'explorer le monde, de s'en saisir et de se construire.

Les activités sont divisées en quatre aires matérielles : vie pratique, sensorielle, langage, et mathématiques. Le matériel qui les compose offre à l'enfant un contrôle de l'erreur visible et tangible pour permettre l'autocorrection : **l'enfant peut mesurer seul s'il a convenablement mené une activité à son terme.** En se corrigeant lui-même, il devient indépendant de l'adulte, peut répéter l'activité à son rythme et développer peu à peu sa capacité de concentration. Ce matériel permet ainsi à l'enfant de passer du simple au complexe, du concret à l'abstrait, sans avoir recours à l'appréciation de l'éducateur. Celui-ci adopte une démarche semblable à celle du scientifique : il procède par tâtonnement, par une succession d'essais et d'erreurs, l'incitant à de nouvelles recherches et à toujours plus d'exactitude avant de découvrir par lui-même la généralité. **L'enfant n'a alors plus besoin du matériel comme support : il est passé du domaine de l'expérience à celui de la pensée.**

Pour favoriser l'activité spontanée et l'autonomie, les objets sont adaptés à la taille et à la force de l'enfant, lui permettant de les déplacer, de les manier sans l'aide de l'adulte. Ils sont attrayants par la matière, la couleur et l'harmonie des formes, ils sollicitent la curiosité et l'invitent à explorer, à les manipuler selon ses goûts et ses intérêts immédiats.

Cependant, la possibilité de maintenir avec intérêt l'attention de l'enfant **ne dépend pas tant de la qualité des objets que des buts et de l'intérêt qu'offre l'activité.**

Site de l'Association Montessori de France :

www.montessori-france.asso.fr/page/155447-la-pedagogie-montessori-une-aide-a-la-vie

UNE PÉDAGOGIE MONTESSORI ENRICHIE ET RENOUVELÉE ?

La pédagogie Montessori est un modèle pour la plupart des pédagogies alternatives actuelles. Elle est constamment revivifiée par des initiatives telles que celles de Loris Malaguzzi à Reggio ou plus récemment de Céline Alvarez. Les découvertes neuroscientifiques tentent également de confirmer les intuitions de Montessori.



LORIS MALAGUZZI ET LA PÉDAGOGIE REGGIO

La démarche Reggio Emilia s'inspire de la pédagogie Montessori et a été mise en œuvre dans la ville de Reggio Emilia par Loris Malaguzzi (1920-1994) au milieu des années 1960. Il convient de parler de « démarche » ou d'« approche » pédagogique plutôt que de « pédagogie » tout court.

Dans cette démarche humaniste, on retrouve les grands principes de l'éducation nouvelle : respect du **rythme de l'enfant** et volonté d'en faire un acteur de ses apprentissages. L'une des caractéristiques de Reggio est de mettre l'accent sur le développement des compétences émotionnelles, sociales et morales des enfants. Comme pour la pédagogie Montessori, Loris Malaguzzi, enseignant lui-même, souligne que l'enfant possède des capacités innées et une **motivation** intrinsèque. Cette curiosité « naturelle » est le levier de tous les apprentissages. L'approche pédagogique Reggio précise également le rôle majeur d'une liaison entre parents, enseignants et enfants. Cette cohésion et cette harmonie pour le **bien-être** de l'enfant doivent créer une communauté éducative concrète au service de l'enfant. Le travail de groupe, l'entraide et la **coopération** sont privilégiés pour développer cette communauté entre



enfants, mais aussi avec les adultes. Dans cette configuration, l'enseignant accompagne et guide l'enfant, en restant constamment à son écoute et en observant ses progrès et ses cheminements. L'originalité de Reggio est aussi de souligner la variété des cheminements de l'enfant et donc de proposer des activités qui permettent que chacun, à sa façon, trouve son chemin. La créativité est une notion pivot de cette démarche pour développer l'idée de multiplicité des cheminements. Alors que le matériel Montessori tend logiquement à induire l'enfant sur un cheminement précis, l'approche Reggio propose de multiples chemins pour apprendre et marque ainsi une première différence avec la méthode Montessori. La théorie dite des « cent langages » de Luigi Malaguzzi considère que l'enfant possède déjà le potentiel, qu'il est porteur de « cent langages ». La pédagogie ne doit qu'utiliser ce potentiel pour laisser exprimer sa personnalité, son caractère et valoriser les nombreuses intelligences des enfants.

Les **jeux** de rôles et toutes les activités corporelles sont mis en avant comme outils de compréhension de la singularité de chaque enfant et d'ouverture vers des choix multiples d'apprentissage. Le matériel didactique est le plus souvent, comme chez les sœurs Agazzi (voir page 69) fait de récupération et provient de l'environnement quotidien des enfants. Si on retrouve comme chez Montessori, ce désir d'ordonner les espaces et les objets, ainsi que le désir d'harmonie de l'enfant avec son environnement avec la nature, la faune et la flore, l'approche Reggio se distingue sur un autre point de la pédagogie Montessori : tout en précisant l'importance du caractère de l'enfant, l'approche Reggio ne place pas cette créativité dans une visée spirituelle. Il s'agit ici seulement de prendre en compte cette créativité, de l'alimenter, de la faire vivre.



LES CENT LANGAGES DE L'ENFANT



« L'enfant est fait de cent.
L'enfant a cent langages
cent mains et cent pensées
cent façons de penser
de jouer, de parler,
cent toujours cent
cent façons d'écouter
d'étonner et d'aimer
cent joies pour
chanter et comprendre
cent mondes à découvrir
cent mondes à inventer
cent mondes à rêver.
L'enfant a cent langages
(et puis cent cent cent cent)
mais on lui en vole 99.
École et culture
séparent tête et corps.
On lui dit de :
penser sans les mains
faire sans la tête
écouter sans parler

écouter sans parler
comprendre sans joie
aimer et s'étonner
à Pâques et Noël uniquement.
On lui dit de :
découvrir le monde
qui existe déjà
et sur cent
on lui en vole 99.
On lui dit que :
le jeu et le travail
la réalité et la fantaisie
la science et l'imagination
le ciel et la terre
la raison et le rêve
sont des choses qui
ne vont pas ensemble.
En somme, lui dit-on,
le cent n'existe pas.
L'enfant dit cependant :
le cent est bel et bien. »

Loris Malaguzzi,
Les cent langages de l'enfant, 2001.





LA VALIDATION PAR LA SCIENCE : LE RÔLE DES NEUROSCIENCES

Montessori en écrivant *La pédagogie scientifique*, son ouvrage-programme, entendait bien placer l'éducation dans le domaine de la science et non plus dans le domaine du rôle omnipotent de l'enseignant. Dans ses réflexions et observations, elle se base sur les connaissances de la psychologie de l'enfant pour proposer une telle pédagogie. Depuis le début du ^{xxi}^e siècle, les connaissances sur le cerveau et l'essor des neurosciences semblent « valider » ses intuitions et propositions. C'est en tout cas ce qui est souvent rappelé pour donner à cette pédagogie une force nouvelle.



LES LOIS NATURELLES DE CÉLINE ALVAREZ

Les succès éditoriaux de Céline Alvarez reflètent l'intérêt grandissant pour les méthodes « alternatives », mais aussi un désir de « renouveler » la pédagogie Montessori. Professeure des écoles à Gennevilliers de 2011 à 2014, Céline Alvarez a relaté son expérience pédagogique dans son ouvrage *Les lois naturelles de l'enfant*, publié en 2016. Pendant trois ans, elle a expérimenté une refonte des apprentissages à partir de la pédagogie Montessori, en élaborant une classe multi-niveaux dans une maternelle en zone d'éducation prioritaire. Elle se place dans la logique d'une pédagogie scientifique montessorienne tout en voulant « actualiser » ses idées et pratiques. Les résultats qu'elle a observés et consignés dans son ouvrage font état d'une transformation radicale des comportements des élèves avec la création de **centres d'intérêt** et d'une **motivation** qui leur permettent de progresser rapidement.

Le succès éditorial de son premier livre (plus de 200 000 exemplaires vendus en France, ouvrage traduit dans une dizaine de langues), un site prolifique et de multiples conférences ont été l'enjeu de débats sur l'objectivité de l'évaluation « scientifique » de son travail. Cette expérience et cet ouvrage ont été marqués par un très fort écho chez les parents et les enseignants. Des critiques se sont élevées concernant les modalités et les financements de cette expérience ainsi que sur les intentions réelles de Céline Alvarez. Néanmoins, son succès médiatique illustre un réel attrait de certains enseignants et des parents pour une volonté de transformation pédagogique de l'enseignement public. En 2018, Céline Alvarez, sur invitation du ministère de l'Éducation de la communauté française de Belgique, a accompagné plus de 750 enseignants de diverses écoles de Wallonie et de Bruxelles. Ce **programme** de formation sur une année « consiste à fournir aux équipes enseignantes des outils et dispositifs permettant aux équipes éducatives de développer des pratiques alternatives au maintien et au redoublement, de les former et de les accompagner ». Cette formation entend « accompagner enseignants et équipes pédagogiques à effectuer une transition en douceur vers un fonctionnement davantage basé sur l'**autonomie** de l'enfant, le mélange des âges, le lien humain chaleureux entre enfants et le respect des rythmes de chacun ». L'expérience a donné lieu à la rédaction d'un nouvel ouvrage publié en septembre 2019, *Une année pour tout changer*. Céline Alvarez entend donc ici proposer à tous les enseignants de France et de Belgique, des secteurs privé ou public de transformer leur enseignement sur les bases de la pédagogie Montessori. Ici encore, on pourrait parler d'un « esprit Montessori », d'autant plus que Céline Alvarez souligne clairement que son approche ne fait que s'inspirer de la pédagogie Montessori pour développer ensuite des principes qui peuvent même s'opposer à la théorie de la pédagogue italienne. En effet, en arrivant sur son site web, le visiteur se retrouve face à un message d'accueil qui met en avant les différences notables avec les principes de Montessori, dont voici un extrait, page ci-après.





« Nous avons soustrait de la proposition Montessori ce qui ne semblait pas ou plus adapté, comme les plages quotidiennes systématiques de 2 à 3h de travail individuel (matin et soir). Nous avons également retiré des activités et en avons proposé d'autres, plus traditionnelles telles que Kaplas, puzzles, jeux de constructions, perles, jeux de société, etc. Ce que la pédagogie Montessori officielle n'autorise pas : elle impose une liste stricte de matériels avec laquelle aucun autre ne peut cohabiter. [...] Nous invitons donc parents et enseignants à rester vigilants : appliquer la stricte méthode Montessori - en particulier telle que promue par le centre de formation officiel - ne saurait en aucun cas vous permettre de créer ou de retrouver un environnement tel que celui mis en Œuvre à Gennevilliers, ou d'obtenir les mêmes résultats. À noter par ailleurs que si la proposition didactique issue de la pédagogie Montessori est une excellente porte d'entrée pour amorcer un changement de pratique, la rigidité dont peut parfois faire preuve le système global de cette méthode est susceptible de placer enfants et enseignants en grande difficulté. Étudions et considérons les héritages précieux des générations précédentes, mais prenons garde à conserver - toujours - notre discernement ».

Site Les lois naturelles de l'enfant :
www.celinealvarez.org

Pour Céline Alvarez, il faut donc se conformer aux « lois naturelles de l'enfant » qui sont l'héritage de la pédagogie Montessori et des découvertes en neurosciences. Ainsi, il convient de prendre en compte :

- la plasticité cérébrale de l'enfant ;
- la nécessité d'une classe **multi-âges** ;
- la confiance et la **bienveillance** envers l'enfant ;

- le développement de la mémoire par des démonstrations et des répétitions ;
- le développement de l'**autonomie** ;
- la réorganisation de la classe (ordre, ameublement, décoration) ;
- l'utilisation d'un matériel didactique spécialisé.

La force de Céline Alvarez est de développer des axes pour amorcer une transformation de l'enseignement. De très nombreux enseignants du privé et du public ont montré un intérêt pour son discours et cette volonté de transformation pédagogique. Son site, comme le nombre de ressources proposées ne peut qu'être noté dans ce travail de diffusion et d'influence grandissante des pédagogies alternatives.

5 LA PÉDAGOGIE MONTESSORI, RÉFÉRENCE DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

La pédagogie Montessori, ou « l'esprit Montessori », est devenue une référence pour toutes les pédagogies alternatives et un élément récurrent de débat au sein même de l'enseignement public. Pour l'instant cette pédagogie n'est présente officiellement que dans les écoles adhérentes au mouvement Montessori. En France, ce sont exclusivement des écoles privées hors-contrat mais des associations comme « public Montessori » tentent de participer à une influence grandissante de cette pédagogie dans les écoles publiques de maternelle, primaire et même du secondaire.

UN EFFET DE MODE ?

Il y a aujourd'hui une surenchère commerciale avec la volonté de nombreuses marques de distribuer une sorte de label Montessori, qui d'ailleurs n'existe pas. Ainsi on peut retrouver des **jeux**, des



activités ludiques, mais aussi du mobilier estampillé Montessori sans que les liens avec sa pédagogie ne soient réels. Lorsqu'une marque d'ameublement soutient qu'un lit posé par terre est un lit « Montessori » sous prétexte que cette pédagogie prône l'**autonomie** de l'enfant (il peut sortir tout seul de son lit), on s'éloigne largement des propos et de la philosophie de Montessori !



VERS UNE IMPLANTATION PLUS FORTE DANS LE SYSTÈME PUBLIC ?

Respect des rythmes de l'enfant, travail individualisé, développement de l'**autonomie**, activités et éveil sensoriel par toute une série de jeux et matériels didactiques, la pédagogie Montessori présente tous les critères d'une pédagogie d'éducation nouvelle, mais c'est aujourd'hui avant tout une pédagogie qui est en phase avec les aspirations actuelles de l'importance et de la singularité de l'enfant. Faisant penser à une philosophie de la liberté individuelle, elle attire une part grandissante de la population. Elle affiche et développe des finalités altruistes tout en étant encore la pédagogie d'une extrême minorité capable de payer une scolarité coûteuse. Toutefois, elle est en phase avec certaines attentes parentales d'efficacité professionnelle future de leurs enfants. Les dirigeants de multinationales comme Sergueï Brin et Larry Page de Google, Jeff Bezos d'Amazon, Jimmy Wales de Wikipédia, tous issus d'écoles Montessori, donnent à certains parents, non pas l'optique d'une pédagogie altruiste et solidaire, mais plutôt celle d'un chemin vers le succès. L'essor actuel est aussi dû à la reconnaissance de l'efficacité éducative d'une pédagogie vieille de plus d'un siècle, désormais même validée par les nouvelles découvertes scientifiques des neurosciences.

Ainsi, tout en étant révolutionnaire dans les apprentissages, la pédagogie Montessori apparaît transposable dans le système public, puisqu'elle ne remet pas en cause la structure des disciplines scolaires ou les programmes. Fortes de leurs résultats, les écoles Montessori rendent possible l'introduction de leurs principes et de leurs pratiques dans l'enseignement public, même si actuellement les écoles Montessori en France sont exclusivement des écoles privées hors contrat.

LA PÉDAGOGIE MONTESSORI À LA MAISON

Maria Montessori souhaite révolutionner l'éducation des enfants. Sa pédagogie engage donc une révolution de la façon d'enseigner à l'école, mais aussi de penser les relations entre parents et enfants. Ses principes fédérateurs, l'autonomie et l'expérimentation, sont des notions qui ne peuvent se limiter à l'enseignement scolaire, c'est une vision globale de l'enfant et des relations entre adultes et enfants. La liberté de l'enfant est encore une autre clé de voûte des intentions et des finalités éducatives de la pédagogie Montessori. Cette liberté est combinée à une responsabilité, tout en passant par l'expérimentation, l'erreur, le désir et la curiosité.

Rendre l'enfant autonome

La bienveillance des parents est un préalable pour cette méthode d'apprentissage, à la source de l'éducation positive. L'idée même d'« Apprends-moi à faire moi-même » est un programme global et pas seulement scolaire.

L'organisation de l'espace et la création d'un environnement propice à l'autonomie de l'enfant peuvent se mettre en place à la maison. Un mobilier adapté à sa taille et à ses besoins, une liberté de mouvement accrue, incite l'enfant à « vivre sa vie » à son rythme. Les matins où il n'y a pas classe, la possibilité de se lever seul, de s'habiller seul grâce à des vêtements souples et pratiques et de pouvoir jouer sans l'aide des parents est un bonheur simple qui lui permet d'être lui-même. Très jeune, aider un enfant est une nécessité, mais très vite l'autonomie de l'enfant se révèle. Être capable de le laisser faire, lui expliquer les dangers, mais aussi la fragilité de certains objets sont des attitudes nécessaires.

Chaque moment de la journée est propice à un apprentissage : se laver, s'habiller, lacer ses chaussures, ranger, transvaser un liquide, etc. À la maison chaque geste de la vie quotidienne peut devenir un moment fort de connaissance et d'apprentissage. Il ne s'agit pas d'être dans un apprentissage construit comme tel, mais de percevoir l'intérêt de ces actions que l'enfant réalise seul ou avec l'aide de l'adulte. Associer le plus possible l'enfant aux activités de la vie quotidienne qu'il s'agisse de ranger, préparer la table, faire des courses ou encore verser un liquide, génère chaque fois des moments d'apprentissage. Le besoin d'être ensemble se conjugue avec un besoin d'être à l'extérieur, de voir et d'observer un monde inconnu mais aussi un monde qui permet d'être en lien avec la nature. Les promenades de toutes sortes sont des occasions de rencontres, de liens avec des commerçants, des passants, d'autres enfants, des amis. Autant de moments pour apprendre à devenir un être social. Les enfants, dès le plus jeune âge, ont besoin d'interagir avec le monde qui les entoure. Tout en permettant à l'enfant de se reconnecter à la nature et à son environnement en général, ce sont des moments propices à du temps passé en famille.

L'esprit absorbant à la maison

La notion d'esprit absorbant mise en avant par Montessori se prolonge aisément dans les grands principes montessoriens appliqués à la maison. La prise en compte de cet esprit absorbant, de la volonté d'imiter du jeune enfant donne une importance majeure à cette première période de sa vie. La sensibilité envers son entourage et la façon de s'adresser à lui, avec bienveillance, l'aident à se construire harmonieusement. L'imitation, la répétition sont des activités privilégiées par tous les jeunes enfants. Les adultes peuvent montrer comment il faut faire quelque chose, mais se doivent de laisser le plus possible faire les enfants par eux-mêmes.

Les repas sont des moments forts de convivialité sous condition d'être pris ensemble. Ils favorisent l'observation des évolutions et des progrès de l'enfant dans sa coordination, sa motricité. La préparation de la nourriture est bien sûr l'occasion de mettre tous ses sens en action. L'enfant observe le parent et peut aider à laver les légumes, les éplucher, malaxer la pâte pour un gâteau... les possibilités d'imitations et d'apprentissage sont multiples ! Manger de la même façon que les parents, offre la possibilité de connaître les goûts, les saveurs, les amertumes, le sucré, salé, etc. des aliments et de faire des choix. Les moments d'hygiène sont également des moments de connaissance du corps, d'observer et de jouer seul ou avec les parents. Concevoir chaque instant avec son enfant comme un moment de profond enrichissement réciproque reste fondamental et conforme à la volonté de le guider et l'accompagner.

Organiser l'espace

Les entreprises de mobilier ne s'y sont pas trompées : l'esprit Montessori est aussi un marché économique. De nombreuses enseignes proposent des mobiliers adaptés à la taille de l'enfant, mais aussi toute une gamme de produits qui lui permettent de se mouvoir, bouger seul, se déplacer, sortir de son lit, etc. Tous ces éléments sont un cadre et un environnement qui favorisent son développement mais qui, la plupart du temps, n'auraient pas besoin d'être estampillés Montessori...

Cette organisation est aussi liée à une confiance dans l'enfant, dans sa capacité à créer ses propres limites, à savoir où s'arrêter face à un obstacle. Tout cela s'apprend, mais favoriser l'autonomie passe aussi par un changement de paradigme pour les parents. Les mesures de sécurité sont les mêmes, un mobilier approprié permet juste des mouvements plus étudiés et facilités pour les enfants. L'aménagement de l'espace peut se faire

avec l'aide de « coins » précis et thématiques. Ainsi, un coin lecture, adapté à la taille de l'enfant, lui permet de venir quand il le souhaite pour prendre un livre, le feuilleter, le relire ou au contraire le ranger. L'idée est de proposer en nombre des ouvrages de thématiques et genres différents qui offrent à l'enfant la possibilité de choisir ce qui l'intéresse. Par la même occasion, les parents peuvent ainsi observer ses envies et les thèmes qui lui sont chers. Ce coin lecture est aussi un moyen d'échange et de partage entre parents et enfant. Plaisir de lire ensemble, plaisir de lire une histoire à son enfant. Il ne s'agit pas d'aménager ainsi seulement la chambre, mais bien la maison dans sa globalité, de faciliter la progression de l'enfant dans l'espace, de lui montrer ce qui est fragile, précieux, dangereux. L'usage de « vrais » objets de la vie quotidienne est privilégié. Les verres sont de vrais verres par exemple, qui peuvent se casser !

Jouer

Comme nous l'avons vu pour les activités scolaires, la pédagogie Montessori fait des objets et matériels éducatifs des intermédiaires riches et indispensables des apprentissages et des progressions. Il ne s'agit pas de transformer la maison en espace d'apprentissage, mais d'être en harmonie avec ce qui se pratique à l'école. Les jeux Montessori offrent à l'enfant la possibilité d'être maître de ses actes et encouragent son imagination et sa créativité. Parfois complexes, les jeux Montessori ont tous un objectif commun : permettre aux enfants de manipuler et stimuler leur agilité et leur motricité. Les jeux sont toujours des moments de partage, d'échange, d'imagination et d'expérimentation.

Ne pas confondre jeux et compétition

Les jeux estampillés Montessori sont aussi de plus en plus présents dans les boutiques. De quoi parle-t-on exactement ? Ce sont des objets qui privilégient l'expérimentation, le développement des sens. Le tapis d'éveil, les jeux de formes d'emboîtement, de couleurs participent parfaitement à cette idée et n'ont pas besoin de porter l'appellation « Montessori ». Un des écueils de l'application de la pédagogie Montessori serait de vouloir à tout prix mettre son enfant en compétition, avec les autres, mais aussi avec lui-même. La multiplication des activités et jeux pour développer les apprentissages doit rester des jeux pour l'enfant et non pas une course aux apprentissages. L'épanouissement harmonieux d'un enfant passe par un respect de son rythme et de ses envies, et non pas par une volonté de tous les instants de le voir progresser. Être bienveillant, c'est accepter ses erreurs, ses maladresses, ses refus aussi. L'éducation n'est ni un dressage, ni un élevage. C'est bien une relation nouvelle avec un être en devenir, un plaisir, une joie de tous les instants et non une corvée.

Mettre l'enfant en contact avec la nature

L'importance de l'environnement dans la pédagogie Montessori passe par une recherche de reconnecter l'enfant à la nature. Toutes les activités des parents peuvent être liées à la vie et à la nature. Jardiner ou s'occuper d'un animal sont des activités qui développent toute une palette de sentiments, d'empathie, d'affection pour l'autre et de respect. L'enfant découvrira aussi la notion de responsabilité quand il s'agira de prendre soin de son animal de compagnie, que ce soit de jouer avec son chien et de lui donner la bonne dose de croquettes ou encore de nettoyer régulièrement la cage du lapin. Il pourra aussi tester son autonomie et sa sensibilité pour la flore en assurant l'arrosage quotidien ou hebdomadaire de toutes les plantes de la maison, ou du potager du jardin.

Respecter l'enfant dans sa globalité

Comme dans la pédagogie Montessori pratiquée en classe, l'adulte est présent à la maison. Il guide et soutient l'enfant, accepte de le laisser faire, mais n'a pas à s'immiscer perpétuellement dans ses désirs ou volontés. La pédagogie Montessori comme toutes les pédagogies nouvelles, prend en compte le rythme et les besoins de l'enfant, son caractère, ses envies, ses intérêts et les facettes affectives, cognitives et corporelles.

Une des forces de la pédagogie Montessori est ce respect absolu de l'enfant, de son statut, de sa place dans la famille et dans la société. La lutte de la pédagogue italienne pour les droits des enfants se montre à travers la mise en avant d'une éducation bienveillante. Cela ne veut absolument pas dire qu'il faut tout faire pour son enfant, le surprotéger, voire céder à tous ses caprices, mais cela signifie qu'il est fortement recommandé d'établir des bases saines et riches entre les parents et l'enfant.

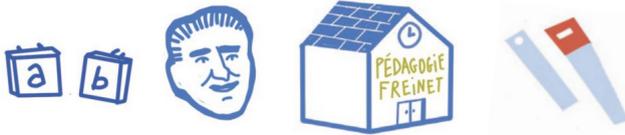


POUR ALLER
PLUS LOIN



CHAPITRE 3

LA PÉDAGOGIE FREINET



Le courant pédagogique développé par Élise et Célestin Freinet est aujourd'hui le seul mouvement de pédagogies alternatives structuré au sein de l'enseignement public français. Le courant Decroly ne possède en France qu'une seule école-collège à Saint-Mandé et tous les autres mouvements appartiennent au secteur privé hors contrat, avec quelques exceptions d'établissements privés sous-contrat. La configuration particulière de la pédagogie Freinet marque l'attachement à un engagement de réformateurs du système éducatif public. Instituteur, Célestin Freinet élabore avec sa femme Élise Freinet, ce qu'il nomme des techniques pour rendre plus « active » l'éducation classique. Mais, cela va encore plus loin : ses réflexions et ses pratiques forment une véritable pédagogie en repensant l'ensemble de l'acte éducatif. Parmi les pédagogues de l'**éducation nouvelle**, Célestin Freinet est l'un des seuls instituteurs. C'est en tant qu'enseignant qu'il pense l'éducation. Il s'agit d'une pédagogie de l'expérimentation et de l'observation et non une philosophie. Néanmoins, la force de cette pédagogie est de donner, par ses techniques, une finalité de transformation sociale. Profondément engagés dans leur temps, Élise et Célestin Freinet voient dans l'éducation un outil au service de l'émancipation humaine. Cette volonté d'une école du peuple souligne l'ambition réformatrice affirmée de ce courant de pensée

qui développe la liberté d'explorer et de découvrir par le dessin ou le texte, et montre la volonté de mettre en avant le tâtonnement, l'expérimentation, l'observation, l'imagination et la curiosité.

CÉLESTIN ET ÉLISE FREINET : UN COUPLE D'INSTITUTEURS ENGAGÉS



Né en 1896, dans les Alpes Maritimes dans une famille paysanne, Célestin Freinet devient instituteur primaire après sa formation à l'école normale de Nice. Mobilisé lors de la première guerre mondiale, il est gravement blessé par balles aux poumons et reconnu mutilé de guerre à 70 %. Nommé instituteur à Bar-sur-Loup, dans les Alpes Maritimes, en 1920, il commence à repenser sa pédagogie, d'une part en raison de ses séquelles de la guerre, mais aussi parce que l'enseignement « classique » lui semble laisser l'enfant de côté.

Engagé politiquement au parti communiste, syndicaliste, il commence à réfléchir à une pédagogie « populaire ». Instituteur à Saint-Paul-de-Vence avec sa femme Élise, également institutrice, et comme lui engagée politiquement, Célestin Freinet met en place des innovations pédagogiques majeures comme l'usage de l'imprimerie avec ses élèves, la mise en œuvre d'une correspondance scolaire et une coopérative scolaire. Avec d'autres instituteurs, il forme un réseau de travail et de réflexion. Ils élaborent un bulletin, *L'imprimerie à l'école*, qui recueille des textes d'enfants et surtout ils fondent la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) pour permettre d'accroître les liens entre instituteurs qui sont dans une démarche similaire de rénovation de l'enseignement public. Quelques années plus tard, ils créeront la *Brochure d'Éducation Nouvelle Populaire* (BENP) afin de partager leurs pratiques pédagogiques.

En 1934, en conflit avec la municipalité de Saint-Paul-de-Vence, qui leur reproche leurs prises de position politique en lien avec une campagne de calomnie de l'extrême-droite, le couple est muté d'office dans leur poste précédent. Les Freinet démissionnent de l'enseignement public et créent une école expérimentale à Vence. L'école est située dans l'arrière-pays, les enfants sont internes et une réelle mixité sociale est mise en place au sein du nouvel établissement. Pendant la Seconde Guerre mondiale, Célestin Freinet est arrêté pour son appartenance à la mouvance communiste, mais est placé en liberté surveillée. Cela ne l'empêche pas d'entrer dans la résistance. En 1944 il anime le Comité Départemental de Libération à Gap. Après la libération, la Coopérative de l'Enseignement Laïc renaît, ainsi que son bulletin *L'éducateur* : l'école de Vence peut rouvrir. Ce que l'on peut à partir de cette date appeler le « mouvement Freinet » se développe rapidement et s'organise en 1947 en Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM). Véritable creuset des expérimentations des Freinet et des instituteurs de son mouvement, le mouvement Freinet devient le principal lieu des rénovations pédagogiques.

En 1949, le film *L'École buissonnière* de Jean-Paul Le Chanois qui s'appuie sur un scénario d'Élise Freinet, popularise les idées des Freinet. La même année Élise Freinet publie *Naissance d'une pédagogie populaire* qui offre à tous les enseignants des perspectives nouvelles face à l'enseignement « classique ». En 1957 la fondation de la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM) illustre le rayonnement international de la pédagogie Freinet. Présents dans une dizaine de pays, les instituteurs Freinet multiplient les initiatives pour diffuser leurs idées avec de nouvelles revues : *Art enfantin*, *Techniques de vie* et *L'Éducateur second degré*. Cette reconnaissance professionnelle permet à l'école Freinet de devenir une école expérimentale en 1964, avec une prise en charge financière du ministère de l'Éducation nationale. L'école devient le creuset de rencontres internationales et de visites multiples de chercheurs et



d'enseignants. À la mort de Célestin Freinet en 1966, Élise poursuit le travail pédagogique qui sera ensuite pérennisé par leur fille Madeleine. En 1991, l'école Freinet devient une école publique d'État. Le mouvement ICEM s'est maintenu, sans réussir à transformer réellement le système éducatif public, mais en proposant une autre façon d'enseigner grâce à des techniques de l'expression libre, du journal scolaire, de la correspondance interscolaire.

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE (ICEM - PÉDAGOGIE FREINET)

En France, on compte une dizaine d'écoles Freinet et des milliers de classes (3000 à 4000 enseignants pour la plupart du premier degré mais aussi du second degré de l'enseignement public).

Créé en 1947 par Célestin Freinet, l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM - Pédagogie Freinet) a pour objectif de fédérer les enseignants qui souhaitent utiliser la pédagogie Freinet dans leurs enseignements. Pour Célestin Freinet l'enseignement est un engagement et un acte militant. L'ICEM en permettant une mise en commun des pratiques autour des valeurs d'entraide et de coopération entre enseignants et entre élèves participe à transformer la société. Enseigner est ainsi un acte politique d'émancipation des enfants, futurs citoyens d'une société démocratique.

L'ICEM a donc pour mission de faire connaître, de diffuser la pédagogie Freinet et de regrouper des enseignants autour des principes de cette pédagogie. L'ICEM propose donc des stages, des ressources pédagogiques pour les enseignants et les élèves. L'ICEM est elle-même membre de la FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne) qui regroupe les mouvements Freinet d'une quarantaine de pays et organise tous les deux ans une RIDEF (Rencontre Internationale des Éducateurs Freinet).

DES TECHNIQUES D'ÉDUCATION NOUVELLE À UNE PÉDAGOGIE

Pour Élise et Célestin Freinet, leurs réflexions et surtout leurs pratiques sont des techniques utilisables et transposables par l'ensemble des enseignants. On retrouve dans ces techniques les principes de l'éducation nouvelle.

Tout d'abord l'idée que la classe est un « pis-aller », sortir, voir sur place, être dans la réalité sont des impératifs pour tous les pédagogues d'éducation nouvelle à laquelle les Freinet appartiennent.

Comme dans les autres pédagogies nouvelles et alternatives, l'observation a une place majeure dans les apprentissages. Par exemple, ils pensent à la mise en place de la « classe-promenade » pour sortir de l'espace confiné de la classe. Les Freinet proposent une visualisation complète de l'enfant dans un autre espace, un autre lieu pour observer, contempler, réfléchir et poser des hypothèses. Cette « promenade » permet ensuite un compte rendu écrit où les enfants sont le plus possible acteurs de leurs apprentissages. Conformément aux principes mêmes d'éducation nouvelle, les écrits sont élaborés par les enfants, les enseignants sont là pour aider, accompagner, guider mais non pour imposer, formater ou dicter. C'est l'enrichissement des échanges qui permet des textes de plus en plus travaillés et élaborés. Par rapport aux autres pédagogues d'éducation nouvelle, les Freinet ne souhaitent pas être guidés par des principes trop réducteurs et même par des **centres d'intérêt** issus des réflexions psychologiques. Leur originalité est de mettre en avant le travail des enfants, de ne jamais définir un enfant « idéal » ou un archétype, mais bien d'élaborer un apprentissage en partant des spécificités de chaque enfant. C'est pour cela que les techniques Freinet favorisent le travail sur les témoignages des enfants, de leurs perceptions et sensations. Le texte libre comme le journal sont des activités majeures de cette pédagogie. Car, et ce fut l'enjeu de nombreux débats au sein du mouvement,



toutes ces techniques ne sont pas à proprement parler des techniques puisque leurs interactions aboutissent à l'élaboration d'un système d'éducation nouvelle. Élise et Célestin Freinet soulignent l'importance des intentions et des finalités éducatives. Les techniques d'entraide et de **coopération** sont au service d'une volonté d'émancipation sociale, politique et de transformation de la société par l'éducation de tous.

INVARIANTS ET CHARTE DE LA PÉDAGOGIE FREINET

En 1964, le mouvement Freinet entérine une série d'invariants ou principes pédagogiques qui structurent ses intentions et ses valeurs. Les invariants et la charte de la pédagogie Freinet sont donc non seulement une énumération de leurs pratiques pédagogiques, mais aussi une affirmation politique de transformation sociétale.



CHARTRE DE L'ÉCOLE MODERNE ADOPTÉE AU CONGRÈS DE PAU DE 1968

« **Invariant n°1** L'enfant est de la même nature que l'adulte.

Invariant n°2 Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.

Invariant n°3 Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.

Invariant n°4 Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.

Invariant n°5 Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

Invariant n°6 Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

Invariant n°7 Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.



Invariant n° 8 Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Invariant n°9 Il nous faut motiver le travail.

Invariant n°10 Plus de scolastique.

Invariant 10 bis Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.

Invariant n°10 ter Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

Invariant n° 11 La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

Invariant n° 12 La mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

Invariant n° 13 Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.

Invariant n°14 L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.

Invariant n°15 L'École ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.

Invariant n°16 L'enfant n'aime pas écouter une leçon *ex cathedra*.

Invariant n° 17 L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.

Invariant n° 18 Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.

Invariant n° 19 Les notes et les classements sont toujours une erreur.

Invariant n° 20 Parlez le moins possible.

Invariant n° 21 L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

(Voir page suivante) ↓



Invariant n° 22 L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.

Invariant n° 23 Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.

Invariant n° 24 La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.

Invariant n° 25 La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.

Invariant n° 26 La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.

Invariant n° 27 On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates.

Invariant n° 28 On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres est une des premières conditions de la rénovation de l'École.

Invariant n° 29 L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas ! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.

Invariant n° 30 Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie. »

C. Freinet, *Les invariants pédagogiques*, Bibliothèque de l'école moderne, janvier 1964 ou sur www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques-resumes

Tous ces invariants sont articulés avec une « charte de l'École moderne » qui définit les intentions et les finalités de l'éducation émancipatrice. La Charte de l'école moderne a été mise au point et adoptée en 1964 et « réactualisée » en 2018.

- «1- L'éducation est épanouissement et élévation et non accumulation de connaissances, dressage ou mise en condition.
- 2- Nous sommes opposés à tout endoctrinement.
- 3 - Nous rejetons l'illusion d'une éducation qui se suffirait à elle-même hors des grands courants sociaux et politiques qui la conditionnent.
- 4 - L'école de demain sera l'école du travail.
- 5 - L'école sera centrée sur l'enfant. C'est l'enfant qui, avec notre aide, construit lui-même sa personnalité.
- 6 - La recherche expérimentale à la base est la condition première de notre effort de modernisation scolaire par la coopération.
- 7 - Les éducateurs de l'ICEM sont seuls responsables de l'orientation et de l'exploitation de leurs efforts coopératifs.
- 8 - Notre Mouvement de l'École Moderne est soucieux d'entretenir des relations de sympathie et de collaboration avec toutes les organisations œuvrant dans le même sens.
- 9 - Nos relations avec l'administration.
- 10- La Pédagogie Freinet est, par essence, internationale. »

Site de l'ICEM :

www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15376

2

L'EXPRESSION ET COMMUNICATION

En articulant expression et communication, les activités proposées permettent un développement des échanges et des partages entre enfants, ainsi qu'entre enseignant et enfants. Cette liberté d'expression et de communication développe la confiance et la **motivation** chez les enfants. Un temps particulier est accordé, chaque matin, à un partage des expériences et des découvertes faites hors de l'école. Les activités artistique et corporelle sont également privilégiées,



car elles offrent nécessairement des moments d'expression et de communication. Toute la rénovation des apprentissages des Freinet se développe autour de ces deux notions principales.

UNE RÉNOVATION DES APPRENTISSAGES

Les Freinet proposent une rénovation des apprentissages à partir de techniques et de méthodes d'enseignement actif. Pour la lecture et l'écriture, le choix de la communication est primordial pour eux. Proche de Decroly et de l'idée de **globalisation**, ils ne proposent pas une méthode de lecture, mais une vision permettant de sortir d'une méthode syllabique classique en prenant en compte l'intérêt des enfants à comprendre ce qui est écrit. La lecture est définie comme une technique pour communiquer et les intentions sont donc majeures pour les apprenants. Cette volonté de faire de la lecture un outil se retrouve dans des collections créées par les Freinet par la Coopérative de l'Enseignement Laïque et les Bibliothèques du travail (BT).

MANUELS SCOLAIRES ET BIBLIOTHÈQUE DU TRAVAIL (BT)

Freinet refuse les manuels scolaires comme outils de normalisation de la pensée. Il propose donc des fichiers, des textes documentaires, autocorrectifs qui sont publiés dans la Coopérative de l'Enseignement Public, puis à partir de 1932, dans une nouvelle revue créée pour l'occasion : *La bibliothèque de travail*. Les manuels scolaires peuvent être utilisés comme ouvrages de référence et de documentation pour une recherche.

IMPRIMERIE ET TEXTES LIBRES

L'usage de l'imprimerie est un des moyens pédagogiques de communication mis en place par Freinet. Il s'agit d'un processus d'élaboration, de compréhension, d'approfondissement des textes

avec une intention déclarée de communiquer avec les autres sur le quotidien concret de la classe. La liaison entre communication et expression est aussi l'occasion de l'écriture de textes libres. Ces textes demandent un travail collectif où chaque élève apporte sa technicité et sa sensibilité. Le texte libre, quant à lui, est élaboré individuellement ou collectivement, un choix que font les enfants en fonction de leurs **centres d'intérêt**. L'enseignant les guide et les accompagne, mais ce travail reste le leur. Les textes choisis pourront être imprimés. Tout ce processus amène des questions de forme, de fond, d'écriture, de grammaire, de calcul ou d'histoire, de géographie et de science. Ces textes libres sont liés aux principes d'expression libre et de liberté d'action des enfants. L'élaboration d'un plan de travail, lui aussi individuel ou collectif, permet de structurer les activités et les différentes étapes nécessaires à la réussite de l'objectif final.

LE JOURNAL ET LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE

Le journal scolaire est édité par le groupe-classe. On y retrouve des textes libres, des enquêtes, des comptes rendus d'expériences. Les enfants peuvent aussi publier toute une série de créations et de nombreux dessins. La correspondance scolaire peut prendre la forme d'échanges épistolaires mais aussi de toute forme de communication photographique, audio, vidéo ou **numérique**. Technique d'expression et de communication, liée aux autres activités, cette correspondance scolaire permet d'élaborer toute une série de phases et d'activités fondamentales. Le **tâtonnement expérimental** et la **méthode naturelle** trouvent toute leur efficacité dans ce travail qui s'appuie sur les centres d'intérêt des enfants. Très vite, grâce à la confiance des enseignants, les hypothèses fusent, les idées bouillonnent et les progrès sont perceptibles sans une intervention systématique de l'enseignant. Grâce à cette correspondance, les contenus disciplinaires sont dépassés et les enfants acquièrent des méthodologies, un espace critique et une **autonomie** fondés sur la liberté d'action et une prise de responsabilité.



LA COOPÉRATIVE SCOLAIRE

La coopération scolaire rend possibles toutes ces pratiques. En effet, pour les Freinet cette structure favorise la réflexion commune en réseau, tout en mettant en place les moyens financiers pour soutenir les projets proposés et choisis. Des coopératives scolaires sont maintenant présentes dans toutes les écoles publiques.



LES COOPÉRATIVES SCOLAIRES : UN INSTRUMENT D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

« Les projets développés au sein des coopératives scolaires, de classe, d'école ou d'établissement, visent à renforcer l'esprit d'initiative, de coopération et d'entraide. Ils sont un des supports pédagogiques les mieux adaptés à la poursuite des objectifs du socle commun des connaissances et compétences principalement dans le domaine des compétences sociales et civiques ainsi que dans celui de l'autonomie et de l'initiative.



Projets coopératifs de classe, d'école ou d'établissement

En complément des programmes et en référence à la septième compétence du socle commun de connaissances et de compétences « l'autonomie et l'initiative », les projets coopératifs s'inscrivent en cohérence avec les projets d'école ou d'établissement. Ils doivent permettre la participation effective de tous les élèves à chaque étape de leur réalisation. La gestion financière ne représente pas le seul objectif éducatif des projets coopératifs. Elle constitue cependant un élément important de l'apprentissage de la vie associative et économique et de la formation de citoyens responsables.



Participation des élèves au fonctionnement de la coopérative

Tous les élèves de l'école ou de l'établissement peuvent être membres actifs de la coopérative. Il serait souhaitable qu'ils participent à son fonctionnement et exercent des responsabilités au sein de son bureau en fonction de leur âge et de leur degré de maturité.



Le suivi de l'activité de la coopérative scolaire peut s'effectuer dans le cadre :

- d'un conseil de coopérative de classe, qui réunit régulièrement les élèves de la classe et l'(les) enseignant(s) pour la mise en œuvre des projets coopératifs. Il peut s'adjoindre les partenaires de la communauté éducative.
- d'un conseil de coopérative d'école ou d'établissement, qui regroupe les représentants des enseignants, les délégués des conseils de coopérative des classes et éventuellement des partenaires de la communauté éducative. »

BOEN Circulaire n°2008-095 du 23 juillet 2008

3

LA MÉTHODE NATURELLE

Comme d'autres pédagogies nouvelles et alternatives, la pédagogie Freinet prône des apprentissages fluides et reliés au rythme et aux besoins des enfants. Cette notion de méthode naturelle est sous-entendue conforme aux intérêts et besoins de l'enfant. L'originalité de la pédagogie Freinet est, comme toute **pédagogie active**, de proposer aux enfants d'être acteur de leurs apprentissages, d'apprendre des connaissances par l'action. Ce processus « naturel » s'entend aussi comme un outil pour développer une curiosité « naturelle » de l'enfant et une volonté d'action et d'enthousiasme.



« Aucune, absolument aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. Nous ne croyons pas qu'il soit exagéré de penser qu'un processus si général et si universel doit être exactement valable pour tous les enseignements, les scolaires y compris. Et c'est forts de cette certitude que nous avons réalisé nos méthodes naturelles dont les scientifiques essaient de contester la valeur. »

Célestin Freinet, *Méthode naturelle de lecture*, 1994.



La **méthode naturelle** est donc liée à l'idée de tâtonnement expérimental. L'enseignant doit avant tout permettre à l'enfant de suivre son instinct et sa curiosité. Il doit aussi guider l'enfant par toute une série d'activités qui permettent à ce dernier d'acquérir une méthodologie d'apprentissages basée sur l'observation, l'hypothèse et le tâtonnement avant de pouvoir valider des acquis. Ce tâtonnement, lié au doute et à l'esprit critique structure l'ensemble des matières et disciplines scolaires mais aussi les relations avec les autres. C'est donc également un apprentissage à la démocratie qui est proposé. La méthode naturelle nécessita aussi de repenser l'espace de la classe. En effet, pour comprendre, observer et analyser, l'enfant doit bouger, se documenter, sortir de l'espace classe. C'est donc une refonte complète et radicale de l'éducation que demande la pédagogie Freinet. La méthode naturelle se retrouve en lecture et en écriture. Dans la lignée d'Ovide Decroly sur l'absence de sens dans la méthode syllabique, la pédagogie Freinet ne prône pas une méthode dite globale. Le processus de construction de la lecture à la manière de Freinet varie selon les enfants et propose un grand soin à l'observation de l'enfant.

4 LE TÂTONNEMENT EXPÉRIMENTAL

Dans la pédagogie Freinet l'objectif est de faire de l'enfant à la fois un acteur de ses savoirs et un expérimentateur. Ce tâtonnement illustre les phases d'une démarche scientifique en action.

UNE PÉDAGOGIE DE PROJET

Les activités sont structurées en projets individuels ou collectifs. Les projets sont proposés par l'enseignant, mais font parfois l'enjeu d'une discussion avec les enfants. Ils permettent de mettre en place une **coopération** et une entraide pour atteindre un but fixé au préalable. C'est le processus, le cheminement, les cheminements possibles, les

doutes, les arbitrages, les hypothèses qui sont importants dans cette démarche. L'enseignant aide et guide. La classe dispose d'outils tels que les fichiers et livrets auto-correctifs qui offrent aux enfants une certaine **autonomie** à la fois vis-à-vis de l'enseignant et de la matière. Le travail de groupe est favorisé, mais parfois un travail plus individuel et solitaire est nécessaire et possible. Parmi ces travaux, la recherche documentaire est une activité privilégiée.

L'ORGANISATION DU TRAVAIL

La **pédagogie de projet** met l'accent sur l'importance de l'organisation du travail qui se pense et s'élabore avec les enfants. Ces derniers disposent de plannings et d'un plan de travail journalier, hebdomadaire ou de quinzaine qui leur permet de gérer l'avancement de leur travail. Ils peuvent réfléchir régulièrement au bilan ou à son actualisation, voire une éventuelle amélioration selon les avancées ou les retards. Dans tout ce processus, l'enseignant organise les activités avec les enfants en favorisant le travail de groupe et la coopération. Les classements, compétitions et notes sont oubliés au profit d'évaluations, d'autoévaluations, de comptes rendus et de bilans des plans de travail.

LES CONSEILS

Les conseils quotidiens ou hebdomadaires ou le conseil-projet de début de semaine sont des moments où les enfants peuvent prendre des décisions, proposer des activités, améliorer ou changer le planning. Lieu de discussion et de décision entre enfants et enseignant, les conseils permettent de préciser et de définir des choix initiaux, puis de possibles changements. Le conseil étant institutionnalisé et régulier, les enfants savent qu'ils pourront intervenir à cette occasion pour **échanger**, discuter et gérer des conflits.



L'ESPRIT DE RECHERCHE

Le développement d'un esprit de recherche est étroitement lié à la **pédagogie de projet**. Comme la pédagogie Decroly, celle de Freinet propose aux enfants sous forme d'exposé, ce que dans les écoles Decroly on nomme des « causeries ». Par un enfant seul ou un petit groupe, un thème est « exposé » devant la classe ; cet exposé se doit d'être rythmé. Il ne s'agit pas d'un exposé « chef d'oeuvre » mais bien du résultat spontané et réaliste d'un travail d'équipe avec ses imperfections. Ce type d'activité n'empêche pas la réalisation d'exposés plus classiques avec des recherches personnelles.

L'ENTRAIDE ET LA COOPÉRATION

Le travail en groupe est privilégié. Cette coopération et cette entraide s'articulent autour de la détermination d'un plan de travail.



LES NORMES DE LA CLASSE COOPÉRATIVE

- « Soyez responsable de votre comportement et de celui du groupe ;
- Aidez vos camarades qui ont des difficultés, ils ne le font pas exprès ;
- Quand vous avez une difficulté, demandez de l'aide à un camarade avant de demander de l'aide à l'enseignant ;
- Confrontez vos opinions, vos démarches, vos résultats ;
- Expliquez, justifiez ;
- Participez aux débats collectifs ;
- Réfléchissez ensemble aux solutions pour améliorer une situation ;
- Écoutez les autres et discutez avec eux ;
- Prenez en compte l'avis de tous ;
- Laissez à tous la possibilité de s'exprimer ;
- Exercez des responsabilités dans les groupes et dans la classe. »

Jean-François Vincent, *Le Nouvel Éducateur*, septembre 2003.

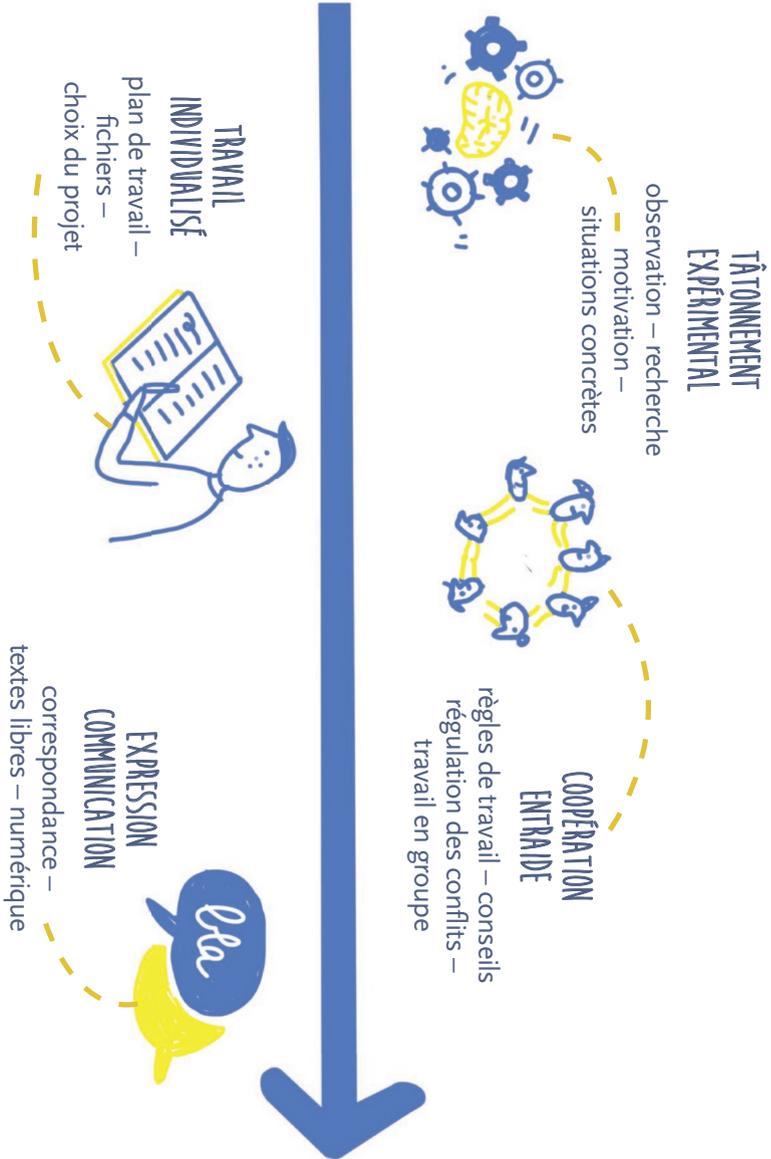
L'intérêt de cette notion issue de la pédagogie Freinet est son cheminement entre les différentes pédagogies. Liée aux pédagogies actives, la **coopération** est devenue une notion majeure jusqu'à même être utilisée comme une terminologie à part entière : les pédagogies collaboratives. Ces dernières regroupent toute une série d'activités comme le travail de groupe ou le **tutorat**. Leurs intentions sont de développer des compétences sociales qui fassent prendre en compte aux enfants leur rôle au sein d'un groupe. L'efficacité pour les apprentissages est perceptible sur le plan émotionnel et personnel par une augmentation de l'estime de soi, une **motivation** grandissante et des relations pédagogiques avec les enseignants plus bienveillantes.

UNE PÉDAGOGIE DE L'EXPRESSION ET DE L'EXPÉRIMENTATION

La pédagogie Freinet privilégie toute une série d'activités qui visent à respecter le **rythme de l'enfant** pour lui permettre de s'exprimer, de se responsabiliser, de coopérer, d'expérimenter et de s'ouvrir sur le monde. Comme toutes les pédagogies d'éducation nouvelle, la pédagogie Freinet souligne l'importance des expressions : orale, écrite, corporelle. Toutes les activités proposées permettent aux enfants de s'exprimer individuellement ou collectivement. Grâce à des projets fondés sur la motivation et l'intérêt, les enfants sont amenés à travailler ensemble pour créer un travail final qui leur correspond. L'imprimerie à l'époque de Célestin Freinet et le **numérique** aujourd'hui sont des moyens privilégiés pour s'exprimer et communiquer. Expérimenter par le tâtonnement, par la mise en place de questionnements et d'hypothèses est un moyen de faire réfléchir et agir les enfants à leur rythme. Individuellement, mais surtout collectivement, les enfants apprennent à s'exprimer, à communiquer et à comprendre que ce qu'ils disent est pris en compte par l'enseignant. La qualité de l'expression est liée à la motivation des enfants et à leur désir d'expérimenter.



La pédagogie Freinet est une pédagogie du projet et de l'action. Le travail de groupe permet cette **coopération** et cette entraide entre membres d'un groupe pour penser et expérimenter efficacement. L'expression comme l'expérimentation sont facilitées par le travail en coopération. Si au début cela paraît plus laborieux et lent, ce moment en commun devient un levier pour penser l'expérimentation, l'action et l'expression.



LA PÉDAGOGIE FREINET À LA MAISON

L'une des spécificités de la pédagogie Freinet est la mise en place d'une série d'activités spécifiques comme l'imprimerie et la correspondance. À la maison aussi, les parents peuvent créer une ambiance qui favorise la communication, l'expression écrite et l'expérimentation de l'enfant.

Favoriser la communication

Seul ou à plusieurs, communiquer est un moyen de se connaître et de faire connaître. En faisant le choix de la communication et de l'expression, la pédagogie Freinet propose une autre vision du livre. En effet, le livre « modèle », le **manuel scolaire** en classe, mais aussi certains livres « encyclopédiques » sont perçus par Freinet comme des « modèles » qui n'aident pas l'enfant à développer sa propre réflexion. Ainsi, à la maison, l'idée est de proposer d'une part une variété d'ouvrages de toutes sortes et de tout genre, et d'autre part des ouvrages qui présentent des points de vue différents sur un même thème. La confrontation de points de vue est un gage d'interrogations et de compréhension de la nécessité de douter, de réfléchir avant d'avoir une conviction, voire d'agir.

Faire soi-même

L'idée n'est pas de reproduire les activités scolaires mais d'offrir à la maison la possibilité aux enfants d'élaborer et de concevoir une histoire, un article, un journal, voire un livre. Ce moment d'élaboration doit se faire avec les moyens du bord, car la pédagogie Freinet, comme la pédagogie Decroly, insiste sur le caractère peu onéreux des activités et adhère à l'idée de la récupération. La fabrication et ses différentes étapes sont des moments à passer en commun : les adultes peuvent aider les enfants, mais ces derniers restent les initiateurs et les concepteurs de l'objet. Ce

sont eux les acteurs, et dans ce cas du livre, ils peuvent endosser le rôle de l'auteur, du designer, de l'illustrateur, de l'éditeur et de l'imprimeur. Le faire soi-même est un gage de développement d'une expression la plus libre possible. On se démène avec ce que l'on a, on écrit, on décrit, on montre, on explique un point de vue, une histoire, une observation, on colle, plie, etc.

Utiliser la vie quotidienne

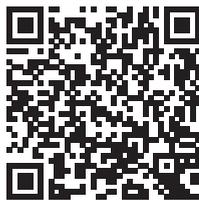
Plus que les autres pédagogies, celle de Freinet propose une connaissance de la vie à travers les moments de la vie quotidienne. Les objets « réels » sont autant de possibilités d'apprendre à partir d'activités ou de moments : cuisine, repas, rangement, bricolage, jardinage, lecture, plantes, animaux. Tout est connaissance par l'action. Comme toutes les pédagogies alternatives, le choix de la connaissance du milieu et de l'environnement est un point fort. Pour la pédagogie Freinet, la promenade dans le prolongement de la classe-promenade permet d'observer, de sentir, de découvrir.

Favoriser le tâtonnement expérimental et la liberté de l'enfant

Pour être en phase avec la pédagogie Freinet à l'école, la liberté d'action des enfants et la confiance des parents guident les activités à la maison. Le dessin libre qui permet de développer l'imagination est possible et à privilégier. L'élaboration d'un objet, d'une construction, d'un jeu sont autant de moments d'échanger et d'entraide possible. À l'action limitée de l'enseignant correspond une action de confiance des parents qui n'imposent pas arbitrairement et qui donnent à leurs enfants des occasions de faire leur propre expérience.



POUR ALLER
PLUS LOIN



CHAPITRE 4

LA PÉDAGOGIE DECROLY



Toutes les personnes qui entrent dans une école Decroly sont frappées par l'esprit qui y règne, fait de liberté et de bouillonnement où chacun – enfant, personnel enseignant ou non-enseignant – s'affaire, s'active, vit. Cette ambiance n'est pas une volonté de se différencier à tout prix des normes et des autres lieux d'enseignement, mais c'est l'illustration d'une « ruche » où chacun sait ce qu'il a à faire, poussé par une soif de progresser, de comprendre et d'agir.

La pédagogie Decroly, comme tous les courants de l'**éducation nouvelle**, est née d'une critique radicale du système éducatif traditionnel. Le médecin et pédagogue belge, Ovide Decroly est le créateur de cette pédagogie. Même s'il a toujours refusé de rédiger une synthèse rigoureuse de ses travaux, il a publié plusieurs centaines d'articles et de recensions scientifiques. Ses principes – la liberté, le choix et le respect des rythmes de l'enfant – cherchent à embrasser toutes les facettes de l'éducation et se défendent d'être figés et parfaits.

Le nom d'Ovide Decroly reste associé à la méthode globale de lecture qu'il a précisée et partiellement mise en place dans ses écoles. Mais sa pensée pédagogique ne peut pas se réduire à

cette seule pratique. Pédagogue reconnu pour l'enfant porteur de handicap qu'il nomme « irrégulier », il fut avant tout, grâce à ses conceptions et pratiques originales et novatrices, le créateur d'une doctrine générale d'éducation. Sa pédagogie reste aujourd'hui pratiquée par une vingtaine d'écoles dans le monde. La plupart de ses écoles sont situées en Belgique, mais il en existe une également en France : l'école-collège à Saint-Mandé près de Paris.

OVIDE DECROLY, UN MÉDECIN DEVENU PÉDAGOGUE



Ovide Decroly (1871-1932) s'inscrit dans la lignée des médecins éducateurs comme Jean Itard (1774-1838), Édouard Séguin (1812-1880) ou encore sa contemporaine Maria Montessori (1870-1952).

Après ses études médicales à Gand en anatomopathologie, il poursuit sa formation en neurologie et psychiatrie à Berlin et à Paris (hôpital de la Salpêtrière et Sainte-Anne). À partir de 1898, il est médecin à la Polyclinique de Bruxelles, chargé de la « consultation pour enfants troublés de la parole ». Il rencontre des enfants des classes sociales les plus défavorisées, souvent battus, mal nourris et abandonnés par leurs familles. Avec ses premières observations des enfants dits anormaux, qu'il nomme « irréguliers », il s'intéresse aux travaux de ses prédécesseurs en faveur de ces enfants, s'inquiétant de l'indifférence et des carences des autorités publiques concernant leur éducation.

Si ses premières pratiques pédagogiques sont issues de son expérience et de ses observations de l'enfance « irrégulière », il est très rapidement persuadé que l'éducation des enfants « irréguliers » et « réguliers » est de même nature. Ainsi, après

la fondation de l'Institut d'enseignement spécial en 1901, il fonde en 1907 l'école de « l'Ermitage » qui s'adresse à des enfants « réguliers ». Decroly et ses collaborateurs mèneront de front les expériences et les observations au sein de l'Institut, puis les confirmeront avec les enfants de l'Ermitage.

Jusqu'à la fin de sa vie en 1932, les deux écoles-laboratoires lui permettront de poursuivre ses recherches et ses innovations didactiques. Or, Decroly n'entend aucunement limiter son action à quelques écoles. Ses fonctions d'enseignant, au sein du département de psychologie de l'Université libre de Bruxelles et des écoles normales de la ville de Bruxelles, lui offrent la possibilité de diffuser ses nouvelles pratiques pédagogiques et d'élaborer un projet global d'éducation qui entend être une alternative à l'enseignement et au système éducatif traditionnels. Depuis toujours, Decroly a pris des notes de son travail, et rédigé ainsi en 1908 « Un programme d'une école dans la vie », et plus tard, en 1921, un autre programme intitulé « Vers l'école rénovée, une première étape ». À titre posthume, ces projets éducatifs aboutissent en 1936, à l'élaboration du plan d'études du système scolaire belge qui s'inspire directement de sa pédagogie.

L'œuvre de Decroly témoigne de sa volonté d'étudier scientifiquement l'enfant dans tous ses aspects. Sa pédagogie issue de ses découvertes en psychologie infantile s'attache avant tout à créer l'intérêt et l'activité personnelle de l'enfant à partir d'un programme fondé sur la fonction de globalisation et des centres d'intérêt. Cette école « pour la vie, par la vie », désire prendre en compte les besoins individuels et sociaux de l'enfant pour créer une éducation équilibrée entre l'épanouissement personnel de l'enfant et son intégration sociale en tant que citoyen libre et responsable.





SYNTHÈSE DES GRANDS PRINCIPES DE LA MÉTHODOLOGIE DECROLY

La méthodologie mise en application par l'école-collège Decroly de Saint-Mandé se traduit à travers les principes suivants.

- Affirmer comme principe fondateur la fonction de globalisation inhérente au psychisme de l'enfant qui perçoit le monde comme un tout.
- Reconnaître l'enfant tel qu'il est, avec ses besoins, ses intérêts, ses capacités, ses désirs, ses faiblesses.
- Développer la capacité d'autonomie de l'enfant compte tenu de ses rythmes et de ses besoins.
- Créer un milieu où l'enfant est accepté dans son affectivité, avec ses questionnements et ses démarches.
- Permettre à l'enfant la fabrication de ses connaissances en valorisant son activité réelle, sans souci de hiérarchisation des disciplines.
- Réduire la parcellisation du temps afin de favoriser de larges processus d'intégration des outils de savoir.
- Aider l'enfant à se situer dans une vie de groupe, à travailler avec d'autres, à prendre des responsabilités, à trouver sa place, à discuter les conflits.
- Tenir compte de l'évolution de la société, stimuler l'esprit critique et approfondir la réflexion pour que l'enfant devienne un adulte autonome et responsable.

Site de l'école-collège Decroly de Saint-Mandé (94) :
www.decroly.fr/ecole-decroly/pedagogie

1 LES PRINCIPES GÉNÉRAUX DE LA PÉDAGOGIE DECROLY

Les trois constantes de la pédagogie decrolyenne, l'activité personnelle de l'enfant, l'intérêt et le globalisme forment un tout. Elles impliquent une nouvelle façon d'enseigner et par-là même, une nouvelle conception de cette relation éducative plus démocratique et soucieuse de l'avenir des enfants. La force de la pédagogie Decroly réside dans l'interaction de ces principes et de ces pratiques. Cloisonnées ou segmentées, les pratiques rendraient totalement inopérants les principes directeurs de cette pédagogie.

UN ÉQUILIBRE ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENFANT, SON ENVIRONNEMENT ET SA SOCIALISATION

La pédagogie Decroly apparaît d'une actualité nouvelle avec l'équilibre qu'elle propose entre apprentissage et socialisation. Face à des connaissances souvent perçues comme un fardeau à assimiler, la pédagogie Decroly oppose un savoir qui répond aux besoins individuels et aux intérêts des enfants. Elle propose un enseignement fait d'interrogations permanentes sur un présent que nous devons comprendre pour préparer l'avenir.

TROIS SPÉCIFICITÉS DE LA PENSÉE DECROLYENNE

Plusieurs spécificités dessinent un système pédagogique, dont :

- *l'affirmation du rôle du milieu (environnement) ;*
- *un nouveau regard sur l'enfant ;*
- *un projet global d'éducation.*



Cette affirmation du rôle du milieu dans la psychologie du développement de l'enfant reste l'une des caractéristiques majeures de la pensée du pédagogue qui insère cette notion à plusieurs niveaux.

- Les pratiques pédagogiques doivent tenir compte des éléments internes de la personnalité de l'enfant, comme l'hérédité, mais également des facteurs externes, comme le milieu social. Dans les apprentissages, il ne doit pas y avoir d'opposition entre la prise en compte de ce milieu et l'épanouissement de la personnalité de l'enfant.
- La connaissance du milieu et du développement des facultés de l'enfant doivent aller de pair avec l'éducation d'un futur citoyen et son intégration sociale. Cette conviction implique, pour Decroly, une conception nouvelle de l'éducation : il ne s'agit pas seulement d'instruire l'enfant en lui transmettant des connaissances, mais aussi de lui permettre de développer sa personnalité et de s'adapter à la société de son temps.
- La connaissance de l'enfant passe donc, pour Decroly, par celle de son environnement. À partir de cette conception, l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et la prise en compte de son milieu social ne peuvent être deux moments distincts de l'activité éducative. Pour résoudre cette tension, Decroly élabore un **programme** structuré autour de **centres d'intérêt** à la fois individuels et sociaux.

UNE MISE EN PLACE D'UN ENVIRONNEMENT ET D'ACTIVITÉS PROPICES AUX APPRENTISSAGES

Comme tous les pédagogues de l'**éducation nouvelle**, Decroly propose des apprentissages centrés sur les besoins et les intérêts des enfants et non fondés sur la seule transmission du savoir. Ses observations lui prouvent aussi que tout ne peut venir de l'enfant et

qu'un des rôles de l'éducateur est de créer une ambiance propice aux apprentissages. Cela est possible en proposant aux enfants, en toute liberté, des activités multiples et susceptibles de les intéresser. Ces activités doivent être concrètes, liées aux préoccupations de l'enfant et « vivantes ».

Chaque école, chaque classe doit donc posséder un jardin, un potager, des animaux, être en contact avec la nature pour permettre aux enfants de mieux connaître leur environnement et de travailler sur la « vie ». La classe ne doit être qu'un lieu parmi d'autres lieux d'apprentissages et l'enseignant doit privilégier les activités « dans la vie » hors de l'école. Les activités proposées sont censées solliciter le plus de fonctions humaines possible : sensorielles, motrices, mentales et affectives. Decroly va ainsi créer et améliorer pendant toute sa vie des jeux éducatifs et des « boîtes à surprises », qui doivent offrir des activités évolutives et modulables.

Pour que ces activités concrètes et complètes soient profitables, il faut en revanche qu'elles ne cloisonnent ni ne segmentent les savoirs : elles doivent pouvoir s'associer aux connaissances. Le pédagogue propose donc qu'elles soient articulées autour d'un objectif précis pour intéresser et motiver les enfants, c'est ce qu'il nomme les **centres d'intérêt** – liens entre les intérêts et les besoins des enfants.

UNE VISION MÉLANT GLOBALISATION À INDIVIDUALITÉ

Ce principe premier va permettre à Decroly d'élaborer toute une série d'activités et de pratiques non seulement originales, mais en rupture avec l'enseignement traditionnel et la plupart des autres pédagogies nouvelles dans cette volonté d'équilibre entre les préoccupations de l'enfant et de son milieu. L'école doit donc apprendre à vivre consciemment cette double relation entre l'épanouissement de l'individu et l'adaptation à la vie sociale. Elle doit être capable de



créer un espace où l'enfant rencontre des occasions de vie, des difficultés propres à stimuler son intérêt et son effort. Mais les innovations des conceptions psychologiques et de leurs implications pédagogiques ne se limitent pas non plus à cet aspect fondamental. Decroly met en avant la prise en compte de la perception globale de l'enfant (**globalisation**), l'activité et l'intérêt de l'enfant qui permettent son développement (centres d'intérêt), les apprentissages qui doivent être en contact direct avec la vie, le passage du concret à l'abstrait qui s'élabore à partir d'une démarche mêlant observation, association et expression. La formule d'une école « pour la vie, par la vie » illustre finalement ce refus de tout exercice formel extérieur à la réalité de la vie et du vécu de l'enfant.



LES QUATRE FONDEMENTS DE LA PÉDAGOGIE DE DECROLY

- La globalisation, c'est-à-dire l'affirmation que l'enfant apprend globalement, est une approche complète qu'il faut permettre à l'enfant, pour qu'il passe ensuite au particularisme et à l'analyse.
- Les centres d'intérêt de l'enfant, comme guide de l'éducation.
- L'importance de l'environnement naturel qui met l'enfant dans une situation de découverte.
- L'école atelier ou classe laboratoire dans laquelle l'enfant vit et agit. Mais cette « classe » déborde de l'école : elle est, à proprement parler, partout, car Decroly préconise l'éclatement des lieux d'apprentissage : la cuisine, l'atelier, les magasins, la rue... Ainsi se réalise un concept de base de l'école : « du concret vers l'abstrait ».

Site de la fondation Decroly :

<http://fondationdecroly.be/ovide-decroly-ses-principes-pedagogiques>

À partir de ses observations sur les enfants, Decroly va définir plusieurs principes pédagogiques nouveaux. Il est frappé par le fait qu'un enfant observe des ensembles avant de pouvoir fragmenter peu à peu en structures. Cette notion, qu'il nomme globalisation, devient un des fondements de sa pédagogie. Cette notion de globalisation a pour Decroly de très nombreuses implications pédagogiques qui nécessitent une refonte de l'enseignement traditionnel fondé sur des savoirs fractionnés dans des matières cloisonnées.



UNE STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE

Pour les écoles qui suivent la pédagogie Decroly, la globalisation doit être comprise dans le sens de « mettre ensemble » : créer un lien cohérent entre toutes les disciplines scolaires au départ de découvertes et d'expériences vécues. Elle permet de chercher les tenants et les aboutissants dans tous les domaines, de développer la curiosité, le travail de recherche, l'esprit critique et l'**autonomie**. L'important pour Decroly est que cette globalisation tienne compte de l'enfant, de ses besoins, possibilités et aspirations. La méthode de lecture controversée dite globale n'est en fait qu'un élément de sa réflexion sur la notion de globalisation, beaucoup plus vaste et qui embrasse tous les domaines des apprentissages. Cette notion de globalisation est par ailleurs liée aux **centres d'intérêt** et à la démarche scientifique de l'observation-association-expression, ainsi qu'à une vie de classe qui prend en compte la parole des enfants et leurs intérêts. Elle demande curiosité, sens de l'observation, raisonnement, effort et conduit les enfants à être réellement acteurs de leur apprentissage.



LA MÉTHODE GLOBALE DE LECTURE

Decroly est perçu comme le créateur de la méthode globale de lecture qui est aujourd'hui remise en cause par les neuroscientifiques qui préfèrent la méthode syllabique. Contrairement à un mythe très ancré, cette méthode globale n'a pas, ou alors partiellement, été utilisée dans les écoles.

Dès 1907, avec sa collaboratrice Julia Degand, ils définissent et mettent en place cette méthode dite de « lecture globale », qu'ils nomment encore « naturelle » ou « idéo-visuelle ». Cette méthode globale consiste pour l'enseignant à définir une phrase simple issue des activités concrètes des enfants. Cette phrase sert de point de départ de la lecture. L'enseignant va ainsi associer quelques phrases, également issues de l'observation des enfants, possédant des éléments syllabiques communs avec la première phase.

Les premières phrases choisies doivent être intimement liées à une vie de classe, vie faite d'intérêts venus de l'extérieur et véhiculés par les enfants, de propositions faites par le milieu scolaire, de **jeux**, d'activités de toutes sortes également valorisées, de rapports affectifs. Ensuite, ce cheminement global doit faire appel à la curiosité, au jugement, au raisonnement et à l'esprit d'observation. Les premières phrases choisies doivent donc être l'expression de la vie de la classe : issues d'un vécu collectif, elles permettent à l'ensemble des enfants de s'y retrouver.

LES CENTRES D'INTÉRÊT DECROLYENS

Créer les conditions de l'intérêt chez l'enfant est peut-être l'action la plus délicate, la plus complexe, mais aussi la plus fondamentale qui soit. Decroly met en place une organisation scolaire et une progression des apprentissages développés autour de quatre « **centres d'intérêt** » ou idées-pivots associant à la fois des besoins individuels et sociaux :



« L'homme, pour vivre, a comme tout être des besoins essentiels : il doit se nourrir, se prémunir contre les intempéries, se défendre contre des ennemis. Il doit se préparer à être capable, lorsqu'il sera adulte, de se suffire à lui-même (fonctions individuelles), de suffire à sa famille et de remplir ses obligations sociales (fonctions sociales). Cela résume bien, en les étendant à l'homme, les deux attributs fondamentaux susdits de la vie humaine : la conservation de l'individu et celle de l'espèce. »

Ovide Decroly, « Le programme d'une école dans la vie »,
L'école nationale, mars 1908.

LES « CENTRES D'INTÉRÊT »

Les caractéristiques du **programme** d'idées associées et de la méthode des centres d'intérêt sont les suivantes :

- l'école doit répondre à son but d'éducation générale en préparant l'enfant à la vie sociale actuelle ;
- cette préparation se fait dans les meilleures conditions en initiant les enfants pratiquement à la vie elle-même en général et à la vie sociale en particulier ;



● cette initiation, en ce qui concerne le **programme**, nécessite l'examen de deux domaines fondamentaux de connaissances : d'une part, la connaissance par l'enfant de sa propre personnalité, la prise de conscience de son moi et par conséquent de ses besoins, de ses aspirations, de ses buts et en fin de compte de son idéal ; d'autre part, la connaissance des conditions du milieu naturel et humain dans lequel il vit, dont il dépend et sur lequel il doit agir pour que ces besoins, ces aspirations, ces buts, cet idéal soient accessibles, puis réalisés, et cela sans préjudice d'une préparation à comprendre largement les besoins, les aspirations, les buts et les idéaux de l'humanité, les conditions de son adaptation et les moyens d'y coopérer, d'être consciemment et intelligemment solidaire.



« Dans le but de nous tenir tout près des faits aisément observables par l'enfant et de ceux qui ont la répercussion la plus étendue sur l'activité humaine, nous distinguons surtout quatre besoins primordiaux :

- 1 - le besoin de se nourrir, auquel se rattache tout naturellement le besoin de respirer, et celui de propreté ;
- 2 - le besoin de lutter contre les intempéries ;
- 3 - le besoin de se défendre contre les dangers et les ennemis divers ;
- 4 - le besoin d'agir et de travailler solidairement, de se récréer et de s'améliorer, auquel s'ajoute le besoin de lumière, de repos, d'association, de solidarité, d'entraide. ➤

Ovide Decroly, *Vers l'École renouvelée, une première étape*, 1921

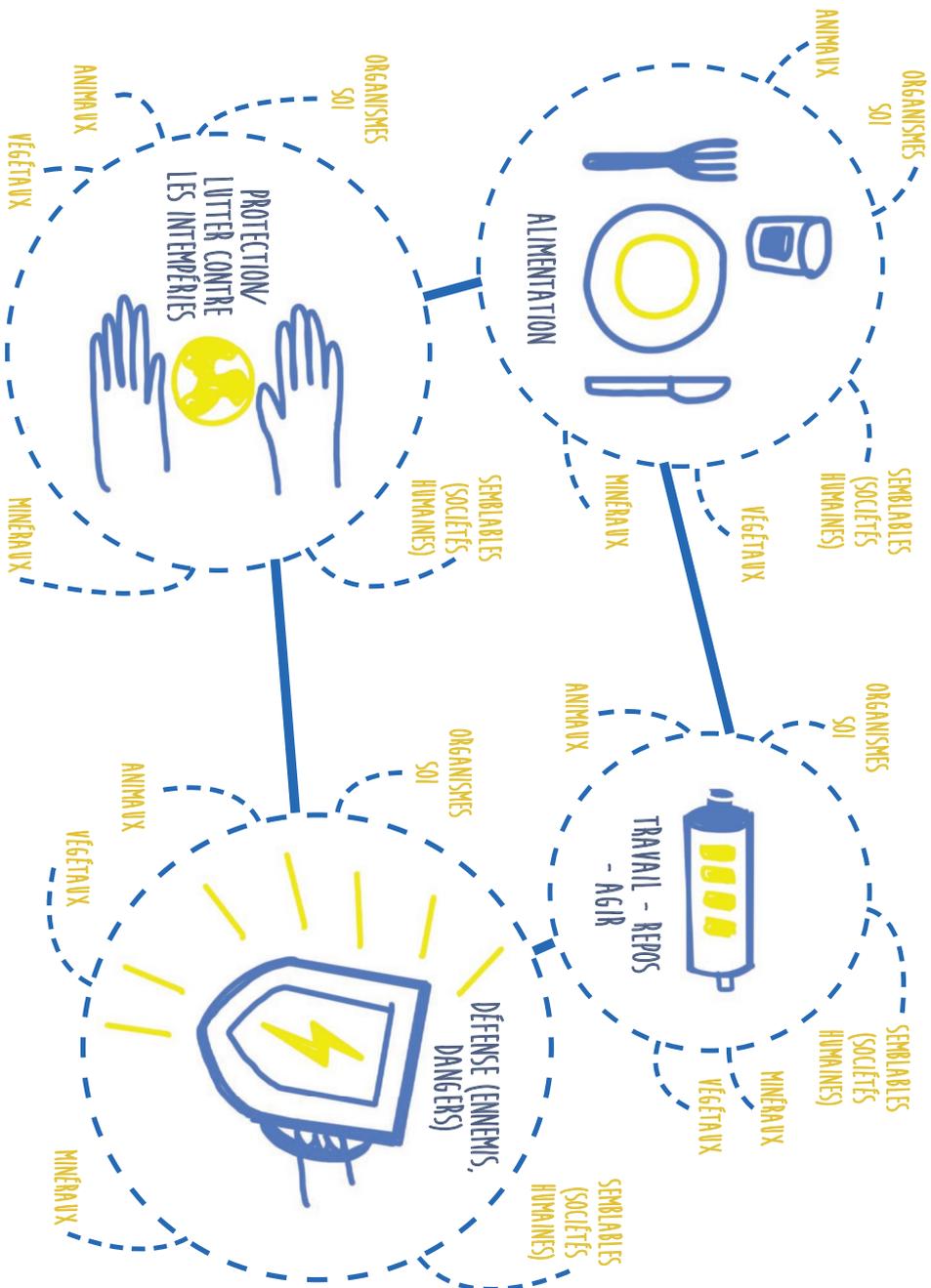
ASSOCIER LES CENTRES D'INTÉRÊT DE L'ENFANT À UNE MÉTHODOLOGIE D'APPRENTISSAGE

Decroly a laissé des points de repère provenant, entre autres, de sa connaissance de la psychologie infantine et de ses observations d'enfants cheminant dans des activités liées à leurs besoins. Il s'agit pour lui de mettre un intérêt à la base de tout ce que l'on donne à l'enfant, car « l'intérêt éveille l'attention maximale ».

Ces centres d'intérêt symbolisent à la fois la volonté de créer des apprentissages et des savoirs construits autour des besoins de l'enfant (voir schéma ci-après), mais aussi d'offrir un cadre pour la progression de ces apprentissages. En 1921, dans son ouvrage *Vers l'École rénovée, une première étape*, il présente une progression très précise, adaptée au rythme et à l'âge des enfants qui s'articule autour de l'association des centres d'intérêt et d'une démarche de type scientifique en trois temps : l'observation, l'association et l'expression. Ce « **programme** » restera la base de l'organisation pédagogique des écoles decrolyennes.



ASSOCIATION DES BESOINS DE L'ENFANT AUX APPRENTISSAGES



4

OBSERVER, ASSOCIER ET EXPRIMER :

LES TROIS ÉTAPES D'UNE DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE

Cette démarche de type scientifique s'appuie, comme les **centres d'intérêt**, sur l'activité propre de l'enfant et se caractérise par sa pluridisciplinarité. Elle doit permettre de donner sens aux activités proposées. La pédagogie Decroly part toujours du concret, c'est-à-dire des représentations des enfants et de leurs observations, pour ensuite pouvoir comparer, confronter et analyser. L'ensemble des activités est fondé sur l'expérimentation et la connaissance des enfants. Les recherches et les pratiques mises en place ne proposent jamais des procédés tout faits. Decroly précisait lui-même que l'élève devait être placé devant « un matériel varié pris de préférence aux produits du sol, aux plantes, aux animaux, aux jouets et aux objets de la vie ». Autant d'outils pour manipuler, observer, comprendre et s'exprimer.

Le passage du concret à l'abstrait s'appuie sur une démarche en trois temps, fondée sur l'observation, l'association et l'expression. Cette démarche permet de concevoir le savoir dans sa globalité, sans cloisonner les connaissances et les outils. Elle se veut interdisciplinaire par nature. Elle entend permettre à l'enfant d'être un acteur de ses apprentissages, qu'il soit seul, en groupe ou en classe entière. De son côté, l'enseignant l'aide et entraîne sa curiosité.



OBSERVER LE CONCRET

L'observation est le « point de départ » et la base de toutes les activités de la pédagogie Decroly. C'est à la fois une approche concrète pour les enfants et la première étape d'un travail expérimental. Cette phase essentielle se fait le plus souvent à l'extérieur de la classe, sur le « terrain », qu'il s'agisse du jardin, du bois ou d'un autre endroit lors d'une visite extérieure. Voilà pourquoi les écoles decrolyennes possèdent toutes un jardin et se situent souvent à proximité d'un espace forestier (bois de Vincennes pour Saint-Mandé et bois de la Cambre pour Bruxelles).



« Sous le terme d'observation, sont réunis les exercices qui ont pour but de mettre directement l'enfant en contact avec les objets, les faits, les événements [...] Il ne s'agit pas de se contenter de lier des choses et des mots, ce qui n'est pas exclu d'ailleurs ; il ne s'agit pas non plus de se limiter à un enseignement dit de l'aspect qui permet trop aisément de se contenter d'aspects conventionnels, schématiques, desséchés, non réels et non vivants. Non, il faut que l'enfant soit mis en présence immédiate à la fois des choses et des phénomènes, et cela aussi souvent que possible. »

Ovide Decroly, « Le Programme d'une école de la vie »,
L'école normale, mars, 1908.

Observer, une des premières activités humaines, est aussi dans cette pédagogie une manière d'approcher la réalité. Les premières approches d'abord individuelles, sont très vite modifiées et enrichies par les échanges et les confrontations avec les autres.

L'OBSERVATION SELON DECROLY

Dans la pédagogie decrolyenne l'observation n'est pas une activité mais une technique de tous les instants ; à la base de tout ce qui se vit dans la classe, elle en est en quelque sorte, la colonne vertébrale. On peut même avancer que c'est en privilégiant les démarches scientifiques d'observation, en donnant une large place à l'expérimentation et à la vérification qu'on favorise le développement de l'esprit critique des futurs citoyens.

→ *Première pierre dans la mosaïque de l'élaboration d'une connaissance du monde, l'observation s'appuie sur tous les sens dans une confrontation avec la réalité, approche concrète et de ce fait plus facilement validée. Il s'agit donc d'observer réellement et non pas de façon illustrative, une notion, un objet, un mot, un texte, une situation... et ainsi de s'interroger, peser, dessiner, mesurer, comparer, relier, etc.*

→ *L'observation n'est aucunement liée à une discipline. Dès le jardin d'enfants, chez les plus jeunes, les premières observations, au travers des collections, des regroupements, des comparaisons, préparent une réflexion critique et le temps de la surprise, plus élaboré, retrouve cette problématique avec un questionnement qui commence à émerger. Observer, c'est tomber en arrêt devant un objet, un être. C'est s'étonner, sourire ou faire la moue, s'approcher ou s'éloigner, tendre les mains ou les retirer.*

C'est faire des comparaisons parfois étonnamment justes, mais assez souvent saugrenues et imprévisibles. C'est y associer des souvenirs personnels ou des phrases entendues et retenues. Ce n'est ni analyser, ni disséquer et encore moins regarder partie après partie.

→ *Observer, c'est découvrir globalement par tous les sens, l'émotion et la réflexion. C'est être frappé par un détail qui éclipse momentanément tous les autres. C'est éprouver une émotion, c'est être soudain assailli par un souvenir personnel qui a quelque rapport avec la chose observée. C'est se poser des questions d'utilité, de rapport ; c'est chercher comment ça marche, comment c'est fait...*





« Observer, c'est plus que sentir, c'est plus que percevoir, c'est à la fois cela, mais aussi établir des relations entre les degrés des sensations, des perceptions, établir des rapports entre leurs intensités, leur nombre, leur succession, leurs enchaînements, leurs relations spatiales et temporelles, c'est faire des comparaisons, c'est établir le pont entre la matière et la pensée, c'est faciliter celle-ci, pour tout dire même lui donner l'occasion d'être aussi conforme que possible avec la vérité. »

Ovide Decroly, manuscrit sans date.



ASSOCIER L'OBSERVATION AVEC SES PROPRES CONNAISSANCES

Après l'observation, la seconde phase de la démarche decrolyenne propose aux enfants d'associer ce qu'ils ont appris avec leurs propres connaissances. L'association est liée à la fois à la phase d'observation et d'expression. L'enfant a observé, s'est exprimé et commence à confronter ses constatations et ses hypothèses avec celles des autres, mais aussi avec ses propres connaissances. Cette phase fondamentalement scientifique permet de classer des faits observés et de commencer à les expliquer. L'association permet également de diversifier les documents exploités et de raisonner à différentes échelles.

L'ASSOCIATION SELON DECROLY

Dans le vocabulaire decrolyen, l'association est une activité principalement centrée sur les perceptions et les représentations de l'espace et du temps : s'interroger sur ce qui se passe ailleurs ou à d'autres époques pour le phénomène observé. L'association est ainsi à la fois une étape fondamentale de la démarche et une activité qui va permettre progressivement d'acquérir la méthodologie proprement historique et géographique. Elle se définit par l'action de confronter ses connaissances et ses nouvelles observations pour créer des éléments de comparaison. Cette seconde phase est donc une action d'analyse et d'abstraction. Ainsi, l'association est-elle particulièrement ancrée à une perception temporelle et spatiale : « L'important, c'est d'accrocher les intérêts éveillés chez l'enfant, de tenir compte du matériel dont on dispose, de se rapprocher autant que possible de la réalité (musée, visites, etc.), tendre à réunir, pas à diviser, à séparer ! »

L'EXPRESSION, COMME FINALISATION DE LA DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE

L'expression est souvent définie comme la troisième phase de la démarche, mais elle est en fait intrinsèquement liée aux deux premières phases, étant présente lors de l'observation et de l'association. Elle permet toutefois de « finaliser » cette démarche expérimentale par une phase d'appropriation personnelle et de mise en forme du travail réalisé. Tous les types d'expression sont valorisés : oral, écrit, graphique et corporel. Si l'expression est la troisième phase de cette démarche, elle est en symbiose avec les deux premières étapes, offre la possibilité à l'enfant, verbalement ou par écrit, de préciser et de confronter ses différentes observations. Ainsi, l'expression doit être plurielle, mais aussi concrète (dessin, théâtre, musique, modelage, etc.). Decroly



développe à cet effet toute une série d'activités pédagogiques spécifiques comme « la surprise », objet caché à découvrir, ou « la causerie », exposé pratique des découvertes du jeune enfant pour entraîner sa curiosité et être l'acteur principal de ses apprentissages, qu'il soit seul ou en groupe. Cette démarche impose une nouvelle attitude à l'égard de l'enseigné et donc une nouvelle façon d'enseigner.

Le mi-temps pédagogique, un exemple d'organisation particulier

Le mi-temps pédagogique est une organisation spécifique qui prend en compte les différents éléments de la pédagogie Decroly. Cette organisation est pratiquée par exemple à l'école Hamaide de Bruxelles.



« Les journées s'organisent de manière souple. Chaque journée débute par un moment d'accueil qui permet aux enfants d'établir la transition entre la maison et l'école et offre aux parents qui le désirent une possibilité de bref échange avec l'enseignant. À l'école maternelle, les journées sont rythmées selon les besoins naturels et vitaux des enfants, ce qui leur permet de s'approprier des repères affectifs spatio-temporels. À l'intérieur de cette structure horaire s'intègrent le temps essentiel du jeu (symbolique et autre), des activités créatrices et d'expression, de la psychomotricité. Le midi, une période de repos est prévue. À l'école primaire, les matinées sont réservées à la construction des savoirs et à l'enseignement des matières : l'observation, la mesure, l'association dans le temps et dans l'espace (histoire et géographie). La première année on travaille le français, les mathématiques, le néerlandais et l'éducation physique. Ces matières forment un tout cohérent, correspondant aux intérêts des enfants. Elles leur sont proposées non pas suivant un horaire fixe mais suivant la durée de l'attention des enfants pour l'expérience en cours, l'exercice

proposé ou le sujet observé. L'après-midi, les ateliers apportent à chaque enfant l'occasion d'exprimer ou d'acquérir des aptitudes manuelles et artistiques, de développer sa créativité, de découvrir des techniques, de se dépenser physiquement et de se détendre. Ces activités s'organisent par mélange d'enfants au sein de groupes verticaux de la troisième maternelle à la sixième primaire. »

Site de l'école Hamaïde :

www.ecolehamaide.be/pedagogie/projet-pedagogique-et-educatif

5 UNE PÉDAGOGIE BASÉE SUR DES MÉTHODES « ACTIVES »

La pédagogie Decroly s'appuie sur des méthodes actives qui considèrent les enfants comme les acteurs principaux de leurs apprentissages. Tout en prenant le plus possible en compte leurs intérêts et leurs besoins, elle privilégie une démarche inductive fondée sur l'observation de faits précis et d'étude de cas, avant un travail d'association et de confrontation des savoirs permettant la construction de typologies. Contrairement à des programmes cloisonnés par disciplines de façon artificielle, les **centres d'intérêt** sont des cadres souples et interdisciplinaires qui offrent pour chaque niveau toute une série de possibilités pour des apprentissages, et donnent du sens à ce qui s'apprend.

LA SURPRISE, ACTIVITÉ DECROLYENNE DE L'OBSERVATION

La surprise est un objet apporté spontanément à l'école par un enfant et choisi dans son environnement proche. Emballé ou caché dans un sac, il passe de main en main pour être identifié. Il s'agit de susciter la surprise, l'étonnement, la sympathie ou la curiosité



instruments puissants, essentiels ou adjuvants qui déclenchent l'attention dans le sens désiré. Tous les sens entrent en action dans cette observation à la fois individuelle et collective : on tâte, on soupèse, on sent, on questionne pour obtenir des indices supplémentaires. Peu à peu, on apprend à tirer parti des réponses données, à corriger ses hypothèses, à mettre en commun les éléments trouvés, à éliminer les questions inutiles, à comparer, à nommer et à vérifier l'exactitude des renseignements découverts ou fournis lorsque l'objet est enfin dévoilé ! Vecteur de lien entre la famille et l'école, la surprise devient ainsi aussi un vecteur de lien entre les enfants, grâce aux échanges qu'elle entraîne.



« Ces exercices consistent à faire travailler l'intelligence sur des matériaux recueillis de première main, c'est-à-dire recueillis par les sens de l'enfant ; l'enfant doit vivre un fait parce qu'alors seulement ce fait a pénétré par les voies les plus actives (les mains et la vue). Les instituteurs montrent un paquet soigneusement fermé et demandent ce qu'il peut contenir. »

Ovide Decroly, *Vers l'École renouvelée, une première étape*, 1921.

LA « CAUSERIE », SUITE LOGIQUE DE LA SURPRISE

Au fil de l'année, la « collection » de surprises grandit, enrichit et complexifie le questionnement, conduisant à des comparaisons éventuellement suivies d'expérimentations pour en vérifier le bien-fondé. À partir de l'école primaire, la « causerie » remplace la surprise. Activité réfléchie et élaborée, possible mais non obligatoire, la causerie n'est pas un exposé. Elle s'appuie sur une documentation au sens large, faite de photos ou d'objets, comprend peu d'écrits et offre à son auteur l'occasion de faire part d'un intérêt

personnel ou d'un vécu particulier ; elle est suivie d'un échange avec l'ensemble de la classe qui questionne l'enfant sur les différents points de son intervention. Cette causerie peut parfois devenir un élément d'une recherche plus large.

LE JEU, ACTIVITÉ INTÉGRANTE DE LA PÉDAGOGIE DECROLY

Jouer est pour Decroly reconnu comme une activité pédagogique majeure. Dans les apprentissages, les **jeux** servent à cultiver l'attention spontanée de l'enfant, parfois à créer l'intérêt et à l'amener à un travail personnel et collectif. Son idée est aussi, dans la mesure du possible, de faire créer les jeux par les enfants. Toute la difficulté du jeu éducatif est de ne pas le considérer comme un simple outil au service de l'enseignant – une ruse pédagogique –, mais comme un moyen de favoriser le développement de l'enfant. Decroly crée donc lui-même du matériel spécifique pour réaliser cette transition entre jeu et travail, ce qu'il appelle une transition « rationnelle » d'un jeu sans but conscient, puis qui, en devenant de plus en plus conscient, se rapproche d'un apprentissage pensé. Comme avant lui le pédagogue Fröbel qui préconisait le développement des facultés de l'enfant par les jeux au même titre que le chant, ou le conte, Decroly installe les jeux au cœur de sa pédagogie, comme des moments privilégiés d'individualisation et de renforcement des apprentissages. À ce titre, les jeux sont explicitement définis par le pédagogue belge comme des supports d'une rénovation pédagogique. Ce n'est pas la démarche éducative qui doit créer le jeu et ce dernier doit être au cœur de la pédagogie comme élément de construction et d'épanouissement de l'enfant. Les jeux sont intégrés dans sa pédagogie et sont partie prenante des **centres d'intérêt**, de la **globalisation** et de la démarche d'observation, d'association et d'expression.



LA PÉDAGOGIE DECROLY À LA MAISON

La pédagogie Decroly, comme les autres pédagogies nouvelles, souhaite une continuité entre l'école et la maison pour le bien-être de l'enfant. Cette pédagogie souligne l'importance d'une « éducation par la vie, pour la vie » et des centres d'intérêt avec une démarche fondée sur l'observation, l'association et l'expression. Tous ces éléments peuvent être développés à la maison.

Éveiller l'intérêt et la curiosité

Éveiller l'intérêt et la curiosité d'un enfant est possible à tout instant. L'objectif de la pédagogie Decroly est de faire, d'expérimenter et d'agir. Fondamentalement, cette méthode d'apprentissage accorde plus d'importance aux actions qu'à la discussion. Une des caractéristiques de la pédagogie Decroly est de ne pas avoir « d'objets » particuliers, contrairement à la pédagogie Montessori qui présente une multitude d'activités avec un matériel varié abondant. Ici, il s'agit avant tout d'utiliser ce que l'on a chez soi, voire des objets de récupération, de les transformer, etc. Utiliser des récipients vides, construire soi-même des balances, confectionner des poupées avec des chutes de tissus, etc. sont des activités dans l'esprit Decroly.

Jouer librement

Les jeux libres peuvent facilement se reproduire à la maison. Proposer une multitude de livres, d'objets de toutes sortes, permet aux enfants de développer leur curiosité et leur imagination. Le plaisir est le maître mot dans ces jeux libres. L'enfant suit son instinct et son intérêt. Il peut rester le temps qu'il veut à jouer, répéter, relire, construire et déconstruire. La globalité définie par Decroly comme le fait que l'enfant est un être aux multiples facettes se traduit, à la maison comme à l'école, par la volonté de prendre en compte les différentes dimensions (affectives, motrices, sociales, intellectuelles) d'un enfant. Pour Decroly, l'enfant est un tout et il utilise toutes ses facultés en même temps. Aucune de ses qualités ne fonctionne individuellement.

Prendre conscience de ses limites

Comme pour toutes les pédagogies nouvelles, la pédagogie Decroly prône la liberté de mouvement des enfants, mais il s'agit aussi de développer les « limites » et la responsabilité. Par exemple à l'école, les apprentissages sont très précoces pour comprendre les dangers de la circulation routière, les risques lors des déplacements nombreux hors de l'école. Ce travail entamé au sein de l'école peut être poursuivi à la maison par l'appréhension des risques domestiques pour développer l'autonomie des enfants. En fonction de l'âge, expliquez avec bon sens à votre enfant pourquoi il ne faut rien enfoncer dans les prises électriques, pourquoi il ne faut pas jouer avec des bougies ou des allumettes, pourquoi il faut fermer les robinets, pourquoi les produits de ménage ne sont pas des boissons, etc.

Communiquer et développer sa sociabilité

Selon Decroly, l'enfant est un être social et pour le pédagogue belge ce fait est d'une grande importance. À la maison, il est possible d'entretenir les relations que l'enfant a nouées à l'école en acceptant les nombreuses « invitations » entre enfants, leur désir de se retrouver pour jouer, de dormir un soir chez un autre, d'avoir des activités entre eux, etc. Cette « sociabilité » est souvent liée à une meilleure communication verbale des enfants. Les parents peuvent profiter de cette « aisance » pour discuter avec eux de tous sujets. La curiosité développée à l'école se prolonge nécessairement à la maison et les enfants sont avides de comprendre les choses, de connaître les mécanismes des objets, de savoir quelles sont les activités de leurs parents. Cette communicabilité se retrouve par une volonté d'engagement marqué dans la pédagogie Decroly comme la pédagogie Freinet. Cet engagement social vers l'extérieur amène donc souvent les parents à autoriser les enfants de rejoindre des mouvements périscolaires. Accompagner les enfants à des activités scolaires, comme les causeries, est une occasion de découvrir ce que l'école demande et de dialoguer aussi avec eux sur un centre d'intérêt scolaire.

Rester connecté à la nature

Comme pour les autres pédagogies alternatives, l'importance de la nature est à souligner. Là encore une promenade en forêt, la connaissance de paysages, leurs observations sont des moments importants de structuration des enfants. Les écoles Decroly sont toujours proches d'un bois ou d'un espace forestier. À la maison, cette liaison avec la nature doit être entretenue : virées à la campagne en famille pour un pique-nique en pleine nature, balade en forêt pour ramasser des feuilles mortes, visite d'un parc animalier, adoption d'un animal domestique, etc.

Respecter les autres

La bienveillance se fait dans le respect et l'écoute entre parents et enfants. C'est accepter toutes les émotions, sans pour autant tout accepter. Il ne s'agit pas de laxisme, mais d'acceptation de l'autre en tant qu'individu. Cette bienveillance n'est pas incompatible avec un cadre contraignant, il faut le plus possible donner un cadre sécurisant. Les choses les plus simples sont souvent les plus marquantes et les enfants sont demandeurs d'attention, de soutien, d'accompagnement, mais aussi de lâcher prise. Un parent peut avoir une faiblesse, faire une erreur, être fatigué. C'est par de tels moments de partage que les enfants apprennent aussi l'affection, l'empathie et le respect des autres.



POUR ALLER
PLUS LOIN



CHAPITRE 5

LA PÉDAGOGIE STEINER-WALDORF



La pédagogie Steiner-Waldorf est peut-être l'une des pédagogies les plus controversées depuis sa création en 1919. Issue des réflexions du philosophe Rudolf Steiner (1861-1925), cette pédagogie met en avant les liens entre les savoirs et les croyances. Les multiples écrits de Rudolf Steiner ont laissé depuis sa mort une œuvre complexe dans sa variété, mais aussi dans ses interprétations. La pédagogie Steiner-Waldorf est régulièrement décrite en France dans les rapports de la Miviludes comme une pédagogie mystique, au relent New Age qui mérite toute la vigilance de l'État. Les critiques et les controverses d'une possible dérive sectaire des écoles Steiner sont un élément récurrent de l'histoire de ce mouvement pédagogique. En effet, Rudolf Steiner est avant tout le fondateur d'une pseudoscience, l'**anthroposophie**, issue de la **théosophie** qui tente un syncrétisme des spiritualités orientales et occidentales et propose toute une série d'interprétations parfois très concrètes, mais aussi souvent mystiques avec une visée spirituelle assumée. En France, le réseau pédagogique Steiner-Waldorf se compose aujourd'hui d'une vingtaine d'écoles – six établissements secondaires et une dizaine de jardins d'enfants – comptant près de 2 000 élèves. La plupart de ces établissements sont des structures privées hors contrat.

Si en France, cette pédagogie est l'enjeu de polémiques sur de possibles dérives sectaires, racistes ou ésotériques, elle jouit dans la plupart des pays européens, et en particulier en Allemagne et en Suisse, d'un statut de pédagogie alternative non-confessionnelle.

Mouvement international, la fédération mondiale des écoles **Waldorf** regroupe plus de 1 000 écoles, 1 700 jardins d'enfants, soit plus de 250 000 élèves de soixante pays différents.

Son essor depuis le début du **xxi^e** siècle illustre ce regain d'intérêt, non pour l'**anthroposophie** mais pour une pédagogie alternative qui place la créativité et l'esthétique au cœur de ses préoccupations. Comme la pédagogie Montessori, de laquelle elle paraît la plus proche sur de nombreux points, celle de Steiner-Waldorf se présente comme une pédagogie du **développement personnel** en proposant toute une série d'activités qui visent au développement de l'individu dans sa singularité. L'originalité de Steiner est qu'il ne se limite pas à la seule question éducative. L'éducation est un axe, certes primordial, mais ses réflexions entendent rayonner sur tous les domaines de la société. C'est une autre vision du monde qui est proposée.

RUDOLF STEINER, UN PÉDAGOGUE MYSTIQUE



Né en 1861, Rudolf Steiner est un philosophe autrichien. De 1882 à 1897, il participe à l'édition commentée des écrits de Goethe. C'est dans cette période qu'il commence à structurer une pensée globale et mystique. À partir de l'idéalisme de Goethe, il s'oppose au positivisme scientifique de son époque et défend une sorte de métaphysique où l'individu, grâce à une introspection psychique et une réflexion sur soi, pourra mieux se connaître et entrer en contact avec les autres. En 1891, Steiner devient docteur en philosophie de l'université de Rostock. À partir de 1897, il vit à Berlin, une ville qui regroupe des artistes et des

écrivains d'avant-garde formant un bouillonnement d'idées et de réflexions de transformations sociales et culturelles.

Mais c'est son entrée au sein de la société de théosophie qui infléchit sa pensée vers une quête de connaissance de soi et d'élévation spirituelle. Cette idée d'un cheminement vers la connaissance et d'expression de l'« invisible spirituel » sont les objectifs de la société théosophique. Les théosophes se veulent les « chercheurs de vérité » et l'éducation leur apparaît comme l'outil majeur de transformation des individus.

Steiner, à partir de 1906, s'intéresse dans ses conférences aux questions éducatives. Il développe, comme la plupart des pédagogues d'éducation nouvelle, l'idée d'une éducation intégrale qui prenne en compte l'ensemble des facettes d'un enfant : cognitives, mais aussi humaines, mentales et émotionnelles. Pour Steiner, cette éducation doit permettre une élévation de l'esprit et du corps et une connaissance de notre monde visible et d'un spirituel invisible au commun des mortels. À partir de 1912, il se désolidarise de la société théosophique pour créer la société d'anthroposophie. Cette dernière est une émanation directe des idées théosophiques (recherche de la connaissance, visée spirituelle de l'existence, volonté de syncrétisme entre les pensées spirituelles orientales et occidentales). Steiner multiplie ses réflexions dans tous les domaines possibles comme l'agriculture avec l'idée d'une agriculture biodynamique, mais aussi d'une médecine anthroposophique. Doctrine mystique – certains diront ésotérique – l'anthroposophie est le fondement des idées de Steiner. En 1919, il crée l'école libre Waldorf qui comprend une école primaire et secondaire mixte avec plus de 256 enfants et adolescents. De 1900 jusqu'à sa mort en 1925, il est un orateur très prolifique, auteur de plus de 6 000 conférences et rédacteur d'une dizaine d'ouvrages et d'articles sur des domaines aussi variés que l'éducation, l'art, la religion, la politique, la médecine, l'agriculture ou la philosophie.



UNE PREMIÈRE ÉCOLE CRÉÉE IL Y A 100 ANS

Le mouvement Steiner-Waldorf fête actuellement dans de nombreuses cérémonies dans le monde les 100 ans de la première école du mouvement. Créée en 1919 à Stuttgart par Rudolf Steiner, cette première école est fondée dans un contexte très particulier. L'Allemagne vient d'être vaincue, les débordements révolutionnaires et nationalistes rendent la situation politique instable. Cette création d'école est due à l'initiative des patrons de l'usine Waldorf. L'école, puis la pédagogie qui en est issue, prennent le nom de Steiner-Waldorf. L'école se situe au sein même de l'usine. Les enfants des employés, des cadres et des ouvriers s'y retrouvent. La volonté affichée par Steiner et les dirigeants de Waldorf est de repenser l'éducation sur des bases nouvelles. Pour ce patronat paternaliste, il s'agit d'éduquer les enfants de la classe ouvrière pour obtenir une main-d'œuvre formée.

1 UNE ÉCOLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

On retrouve dans cette école Steiner-Waldorf les principes de l'éducation nouvelle. Tout d'abord, il y a une volonté de se centrer sur l'enfant et non plus exclusivement sur les savoirs. Le rôle de l'enseignant doit évoluer pour accompagner et aider l'enfant dans sa démarche d'apprentissage. Ensuite, le caractère familial de l'école doit éviter de recréer ce que les pédagogues d'éducation nouvelle nomment l'école « caserne » de l'enseignement classique.

Au sein du **jardin d'enfants**, on a pu remarquer la forte influence des idées du pédagogue allemand Fröbel. Les activités d'éveil autour des jeux et des activités libres sont omniprésentes. Les évaluations ne s'appuient pas sur des notes, des **punitions**, des sanctions ou des

examens. L'établissement pratique une **mixité** et une **coéducation** entre garçons et filles du **jardin d'enfants** jusqu'à la fin du secondaire, ce qui pour l'époque est une réelle révolution. Une autre caractéristique est l'importance donnée aux activités artistiques et manuelles pour former une personnalité. Un accent est mis sur la créativité au sens large et la coordination entre le corps et ses sens. La liaison corps, gestuelle, musique, chant et **théâtre** est la pierre angulaire de toutes les activités de cette pédagogie avec l'**eurhythmie**, dont nous reparlerons.



APPRENDRE, C'EST ÊTRE VIVANT

Chaque année, nous vivons cette aventure que les écoles Steiner-Waldorf, par centaines, permettent dans le monde entier. Dans leur nom, elles portent encore celui de Rudolf Steiner, qui a initié leur apparition il y a cent ans, convaincu dès 1919 qu'il fallait réintroduire dans la pédagogie la dimension spirituelle de l'enfant. Cette dimension revient au premier plan aujourd'hui, via la méditation, l'intelligence émotionnelle... nous travaillons cet héritage et le questionnons aussi. Parce qu'on n'a jamais fini d'apprendre. Et tant mieux : quel plaisir ! L'enfant apprend au milieu d'adultes qui eux-mêmes apprennent.

Et au fil de l'aventure, pas à pas, chaque élève enseigne une chose précieuse aux adultes... Sa vérité personnelle. Cela inclut ses inspirations, ce qu'il trouve beau, ses sentiments, ses intuitions – dont les neurosciences valident pleinement l'importance aujourd'hui. Les pédagogues en tirent régulièrement ce que nous appelons un « portrait de l'enfant », en contrepoint du bulletin. Cet exercice, peu répandu ailleurs, compte parmi les plus instructifs : pour l'enseignant, qui prend le temps d'y travailler, pour les parents qui recourent avec leur vécu, et pour l'enfant, qui se nourrit de ces regards sur lui. Cela développe en lui sa conscience de ses rythmes propres, de son individualité pour mieux prendre sa place dans le monde. Il apprivoise peu à peu ses formidables capacités de création, d'observation, de perception, de déduction, d'apprentissage, d'évolution, de plaisir, d'enthousiasme... Le trésor s'ouvre, livre ce qu'il a de plus riche.



Enfants, parents, pédagogues, nous ne cherchons pas qu'une quantité de connaissances. Nous voulons une qualité d'être. Apprendre, c'est un moyen. On n'apprend pas seulement pour apprendre. On apprend à se connaître, s'apprécier soi-même, à devenir. Voilà : apprendre, c'est être, à chaque instant. Avec sa tête, ses mains, son cœur, avec tout ce qui nous constitue. C'est en vivant qu'on apprend le mieux. Parce qu'apprendre, c'est être vivant.

Site de la fédération Steiner-Waldorf France :
<https://steiner-waldorf.org/le-grand-recit>



UNE CERTAINE APPROCHE PHILOSOPHIQUE

Ce qui est peut-être une autre singularité de cette pédagogie, c'est de n'avoir pas été conçue par un enseignant comme Freinet, ou des médecins comme Montessori et Decroly, mais par un philosophe et essayiste dont les écrits sur l'éducation se multiplient de 1906 à 1909. Steiner développe une anthropologie pédagogique qui se fonde non pas sur la psychologie naissante, mais sur les fondements théosophiques et anthroposophiques. Ces écrits ont donné lieu à des interprétations contradictoires. Des disciples enthousiastes ont proposé une vision hagiographique des réflexions de Steiner. Par ailleurs, le caractère spirituel, et pour une grande partie ésotérique, de ses écrits a subi une forte résistance de nombreux milieux pédagogiques et une réelle interrogation sur les intentions et les finalités de cette pédagogie.

En partant des idées de Goethe, Steiner dessine lui-même un lieu unique qui doit personnifier les idées anthroposophiques : le Goetheanum. Cet espace, situé à Dornach en Suisse, devient le siège de la Société anthroposophique. Les idées de Steiner sont la recherche de syncrétisme, d'une union universelle de la nature et des humains, d'une réconciliation entre la science et la religion. Dans cette optique, l'art est l'outil pour se dépasser, se connaître et se transcender. Contrairement

aux autres pédagogues d'**éducation nouvelle**, Steiner ne se fonde pas sur la psychologie naissante, mais sur cette anthropologie cosmique spirituelle : « Si l'on veut connaître l'essence de l'homme en devenir, il faut partir de ce qu'est la nature cachée de l'être humain. » Il y a une ambiguïté entre les écoles Steiner-Waldorf qui ne revendiquent pas directement l'influence de l'**anthroposophie** dans leurs pratiques et le fait que pour Steiner l'anthroposophie est bien le pivot théorique de ses réflexions éducatives. Cet écart est bien sûr une interrogation sur la présence de cette pseudoscience dans des écoles et l'enjeu des controverses et débats actuels non sur la réalité des pratiques mais sur les intentions et les finalités de cette pédagogie.

2 UNE VISÉE SPIRITUELLE ASSUMÉE

Entre 1917 et 1922, Steiner propose une répartition nouvelle de la société, une répartition fonctionnelle en trois sphères : la **tripartition sociale**. Cette conception est très liée au contexte de l'Allemagne de la fin de la première guerre mondiale avec la montée des extrémistes nationalistes et se situe dans un climat révolutionnaire insurrectionnel. L'idée est, conformément aux idées de Goethe, de dépasser une société hiérarchisée et obéissante pour créer trois entités autonomes.

- La première est une « **vie spirituelle** » au sens large englobant l'éducation, les arts, les sciences, la culture et qui doit être basée sur la liberté individuelle de penser.
- La seconde est définie comme une « **vie de droits** » fondée sur l'égalité en droits de chacun avec un respect des règles, lois et contrats sociaux acceptés.



- La troisième doit être selon Steiner une « **vie économique** » fondée sur l'éthique et la fraternité, une idée d'une vie économique d'entreprises éthiques, coopératives et associatives.

Cette répartition est la base de la première école Steiner-Waldorf, c'est une vision d'une nouvelle société fondée sur une spiritualité individuelle et collective qui irrigue tous les pans de la société.



LA SPIRITUALISATION DE LA SOCIÉTÉ

Rudolf Steiner propose une spiritualisation de la société. En effet, toutes ses réflexions visent à donner une visée spirituelle à l'individu et son environnement. Il propose de donner à tous les domaines qu'ils soient culturels, économiques, sociaux ou politiques une dimension spirituelle. Hanté par le désastre de la première guerre mondiale, il estime nécessaires une harmonie et une interdépendance entre les êtres humains. Dans son esprit, c'est l'absence de spiritualité des êtres qui provoque les conflits et les désordres politiques, économiques et sociaux. Ce n'est donc pas un hasard si au début du xxi^e siècle, à un moment où l'on assiste à un renouveau de tous ces désirs de prise en compte des spiritualités, la pédagogie Steiner-Waldorf retrouve un nouveau souffle au niveau mondial.

Pour Steiner, la vie est une expérience avant tout sensible et la connaissance de ce monde sensible – invisible à ceux qui n'ont pas la connaissance – passe par l'évocation des émotions, de la prise en compte de valeurs éthiques. Sa vision mystique l'amène à incorporer dans ses réflexions les notions de réincarnation et de karma, pivots des spiritualités orientales. Du point de vue éducatif, pour Steiner, l'émancipation de l'individu doit passer par l'élucidation du monde et c'est par la connaissance de soi et de celle des autres que cette élucidation sera possible. Il ne s'agit

donc pas d'une pédagogie de l'introspection, mais d'ouverture envers l'autre pour mieux se connaître soi-même. Toutes les conférences de Steiner ont été transcrites par écrit. C'est sur cette base que cette pédagogie s'est fondée. Il est donc plus pertinent de parler d'inspiration de Steiner, car il s'agit de l'interprétation de sa pensée par ses disciples dans le domaine éducatif. Sa pensée dépasse par ailleurs la seule question éducative. Indéniablement, les principes et réflexions de Steiner peuvent s'interpréter vers une spiritualité religieuse.



THÉOSOPHIE ET ANTHROPOSOPHIE

Les idées de Steiner sont issues de la théosophie. La société anthroposophique qu'il a créée en 1912 est une branche dissidente de la société théosophique. Comme la théosophie, l'**anthroposophie** attache une très grande importance à l'éducation. Cette éducation doit préparer un « monde meilleur plus fraternel » en prenant en compte l'ensemble des facettes de l'individu, pas seulement son intelligence cognitive mais aussi manuelle, émotionnelle et mentale. Un des vecteurs principaux de cette éducation est la créativité. La théosophie portée par la société théosophique à partir de la fin du XIX^e siècle se pose donc comme une alternative spirituelle en établissant comme postulat de recherche « la divinité enfouie en chaque être humain, le fait que l'humanité se trouve sur le chemin de l'évolution, et la nécessité pour les êtres de développer la parcelle divine enfouie en eux par un travail de quelque ordre qu'il soit ». Par là même, la théosophie entend prôner une éducation soucieuse de l'enfant dans sa singularité, mais aussi en tant qu'être social. L'éducation est pour les membres de la société théosophique une base pour « réveiller les facultés de l'Esprit, à nous rendre capables de sentir les grands idéaux, de les vivre dans notre esprit et de les réaliser par nos actes ». De 1902 à 1912 Steiner est le secrétaire



général de la section allemande de la société théosophique, une des sections les plus importantes et les plus influentes du mouvement. La notion d'éducation qui tient déjà une large place de la doctrine théosophique devient le « moteur » de leurs préoccupations à partir de 1910. Une partie des dirigeants de la société restent persuadés qu'un « messie » va venir éclairer le monde. Ils voient chez un jeune Indien, Krishnamurti (1895-1986), le futur « instructeur du monde ». Cette inflexion de la société théosophique provoque des résistances. Steiner n'accepte pas cette vision et provoque une scission par la création de la société anthroposophique qui, tout en reprenant tous les éléments de la théosophie, récuse l'idée de l'arrivée d'un instructeur du monde. D'ailleurs, le jeune Krishnamurti refuse en 1929 de « jouer » ce rôle et crée son propre courant pédagogique, toujours existant, notamment en Amérique du Nord.



MARIA MONTESSORI ET RUDOLF STEINER : DES PÉDAGOGIES À VISÉES SPIRITUELLES

Montessori comme Steiner ont, à des degrés différents, appartenu à la mouvance théosophique. La scission de 1912, qui voit la création de la société anthroposophique, marque une profonde rupture au sein de la société théosophique. Si idéologiquement l'**anthroposophie** et la **théosophie** sont très proches, les dirigeants de la société théosophique ne feront plus aucune mention à la pédagogie Steiner-Waldorf. A contrario, la pédagogie Montessori devient le modèle éducatif pour les théosophes. L'hypothèse théosophique et anthroposophique est qu'il existe un monde invisible au premier abord. L'éducation « au beau », à l'éthique et au « cœur » doit rendre possible le décryptage de ce monde invisible du sensible. Chacun à sa façon, Montessori et Steiner proposent une pédagogie à visée spirituelle. Pour Steiner, la réincarnation et le fait qu'un enfant possède

une « âme » dessinent une vision spirituelle de l'existence. Son idée est que l'existence d'un individu est le fruit de son environnement familial, mais aussi de sa connaissance de soi et des rencontres qu'il fera tout au long de son existence. En revanche, les rencontres ne sont pas définies comme dues au hasard, mais plutôt comme des liens à des vies antérieures. Sur cet aspect mystique, l'œuvre théorique de Steiner est pléthorique, d'accès difficile dans ses digressions et dans ses références philosophico-spirituelles. La pédagogie Steiner-Waldorf est marquée par le contraste entre une pensée complexe qui se base sur des présupposés ésotériques et des écoles qui pratiquent une pédagogie, maintenant vieille d'un siècle.

3

UN MOUVEMENT INTERNATIONAL AUX MULTIPLES FACETTES

Présent au sein de l'éducation nouvelle, le mouvement Steiner fut toutefois toujours marginalisé et n'intègre officiellement la Ligue Internationale d'Éducation nouvelle, créée en 1921 et qui regroupe la plupart des pédagogies d'éducation nouvelle, qu'en 1970. Le développement ne commence réellement qu'en 1945 avec, depuis le début du ^{xxi}^e siècle, un essor perceptible du nombre d'écoles dans le monde. L'une des difficultés de la compréhension de la pédagogie Steiner-Waldorf c'est que, conformément à la pensée de son fondateur, les idées de Steiner se retrouvent dans des domaines très variés : l'éducation avec les écoles Waldorf, mais aussi la médecine, l'agriculture, les arts plastiques, ou les cosmétiques. Prenons quelques exemples.





SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE, UN RÉSEAU STRUCTURÉ

Des fédérations nationales (Fédération pédagogique Steiner-Waldorf en France), européennes, mondiale (EFFE European Forum for Freedom in Éducation et ECSWE European council for Steiner Waldorf Éducation) mais aussi des structures de formation pour les futurs enseignants, ainsi que des centres de recherches (WALDORF-100 Learn to change the world ; Institut Didascalì).



L'AGRICULTURE BIODYNAMIQUE

En 1924, Steiner propose une série de conférences sur l'agriculture. Dans son esprit, l'agriculture, comme produit du travail de la terre et de l'homme, se doit de prendre en compte les idées anthroposophiques. Il définit ainsi une agriculture biodynamique à partir des cycles cosmiques (lunaire, solaire et planétaire). Pour Rudolf Steiner, cette méthode de culture, jugée « naturelle » s'organise par la mise en œuvre de techniques dites de « dynamisation » de la terre et de préparations spécifiques. Une des techniques les plus vulgarisées de cette agriculture dite biodynamique est l'usage de bouse dans la corne de vache pour fertiliser un sol à la place des engrais chimiques. Tout ceci peut apparaître très loin des questions pédagogiques. Pourtant cette volonté de définir une autre relation entre l'homme et la nature est au cœur de la pensée de Steiner et de sa pédagogie. Cette connexion ou reconnexion avec la nature passe également par une alimentation choisie et végétarienne, mais aussi par une compréhension de l'environnement animal et végétal.



LA « MÉDECINE » ANTHROPOSOPHIQUE

Plus complexe est cependant la conception d'une « médecine anthroposophique ». À la demande de médecins intéressés par la démarche anthroposophique, Steiner donne à partir de 1920 plusieurs

cycles de conférences et pose, avec le médecin néerlandais Ita Wegman, les bases de la médecine et de la pharmacie anthroposophiques. Une nouvelle fois, il s'agit de mettre en harmonie l'être humain et la nature et ce qui est défini comme une « conception globale de l'être humain ». C'est une remise en cause de la médecine occidentale jugée peu respectueuse des sensations et des aspects psychologiques. Cette « médecine » anthroposophique est donc aussi liée au courant favorable à l'homéopathie et surtout aux opposants à la vaccination, ce qui est un élément de controverse pour les parents des enfants scolarisés dans ces écoles. La création de la marque Weleda®, qui élabore les médicaments et les produits cosmétiques selon les procédés de cette médecine anthroposophique, est la plus connue du grand public. On y retrouve le principe de la dynamisation et l'idée d'une nécessaire harmonie entre l'individu et les environnements minéral, végétal et animal. On perçoit bien la spécificité d'une réflexion philosophique et mystique qui dépasse le seul domaine éducatif et entend répondre à des questions existentielles. La pédagogie Steiner-Waldorf ne se limite pas à des questions éducatives et apparaît comme une sorte d'écosystème prenant en compte l'enseignement, mais aussi la santé ou les modes de production. Cette vision systémique est une force de cette pédagogie. Néanmoins, il reste toujours une interrogation sur les intentions des pratiques proposées en raison de possibles dérives sectaires signalées par plusieurs rapports de la Miviludes.

4

UNE ÉDUCATION INTÉGRALE

Conformément aux idées de Steiner et de toutes les pédagogies d'éducation nouvelle, l'objectif de l'éducation est l'épanouissement de l'enfant comme être singulier et être social. Au-delà d'une volonté de faire de l'enfant l'acteur de ses savoirs, les notions d'entraide et de **coopération** sont très développées dans l'ensemble des activités et des disciplines. Ensuite, l'idée d'**éducation intégrale** est le pivot des réflexions de Steiner et des pratiques proposées. C'est la prise en compte de



l'enfant et de son rythme dans sa globalité : l'intelligence cognitive, le mental, l'émotionnel, le corporel, etc. C'est une volonté très actuelle en **développement personnel** de mettre en avant toutes les facettes de la personnalité avec une visée spirituelle.



UNE ORGANISATION PARTICULIÈRE EN SEPTAINE

La pédagogie Steiner-Waldorf met en place une organisation quotidienne particulière. Les matières artistiques sont omniprésentes, les matières cognitives sont regroupées dans une sorte de **mi-temps pédagogique**. À cet égard, Steiner a défini des cycles de l'enfant, périodes d'approximativement sept ans. Cette division est liée à l'**anthroposophie** et au rythme lunaire, l'enfant passant d'après cette doctrine d'un corps physique durant les sept premières années de la vie, à un corps esthétique de sept à quatorze ans, pour se retrouver dans un corps astral à partir de la puberté. Un des traits originaux – et controversé – est que dans cette pédagogie, l'enseignant est le même pendant les périodes de sept ans. Cela pose bien évidemment la question de son influence supposée ou réelle sur l'enfant et son développement.



LE JARDIN D'ENFANTS

Pendant cette période, il s'agit de développer la créativité de l'enfant sans imposer trop de connaissances préscolaires. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est ainsi développé dans le second temps, après sept ans donc. On retrouvera cette volonté de ne pas aborder de façon précoce certaines techniques avec la quasi-absence du **numérique** avant le troisième temps, donc avant les quatorze ans de l'enfant. Le mouvement du corps est privilégié dans toutes les activités, comme les activités libres par exemple qui permettent à l'enfant l'expression la plus proche de ses envies. Le développement de l'imaginaire se fait aussi avec de multiples **jeux** en lien avec des objets (morceaux de bois, coquillages,

tissus, etc.). Les écoles Steiner désignent de plus en plus cette phase comme celle de la conscience écologique, en faisant comprendre la nécessité d'être proche de la nature et des objets de récupération. Le **jeu libre** est l'activité pivot du **jardin d'enfants**. Il s'agit pour l'enseignant de proposer aux enfants, de nombreuses activités d'éveil, des activités pour développer les sens (vue, ouïe, toucher, goût, odorat). Ces jeux libres que l'on retrouve dans les autres pédagogies d'éducation nouvelle ont comme objectif de développer son imaginaire.



LA CRÉATIVITÉ

Dans la pédagogie Steiner-Waldorf, le développement de la créativité est la colonne vertébrale des activités et des apprentissages. Très présente dans les activités du jardin d'enfants, elle devient de plus en plus structurée dans la suite du cursus. Il s'agit dans la deuxième septaine (de sept à quatorze ans) de valoriser l'imaginaire, de proposer des apprentissages plus académiques et scolaires toujours en lien avec cette créativité. Cette expression artistique s'articule autour de différentes techniques manuelles. Une fois de plus, la conscience écologique est mise en avant avec par exemple le jardinage – activité phare, et l'apprentissage d'une agriculture biodynamique.

Dans la seconde et troisième phase du développement de l'enfant, la créativité s'organise par l'apprentissage des différentes méthodologies disciplinaires et par l'histoire de l'art. Dans ces deux périodes, c'est grâce à ces acquis culturels que l'enfant, devenu un adolescent peut développer encore plus ses sens, ses émotions et sa créativité. Dessin, sculpture, musique ou architecture, tout ce qui est lié à l'éducation artistique est sollicité. L'objectif est de faire acquérir une culture intellectuelle en harmonie avec sa propre personnalité. L'**eurythmie** est l'illustration de cette volonté de relier exigence des codes de la danse et créativité personnelle.



L'EURYTHMIE

L'eurythmie est une activité majeure et originale de la pédagogie Steiner-Waldorf, symbiose des idées de l'éducation intégrale, de la prise en compte de la coordination entre le corps et la musique ; mais aussi un élément important de l'anthroposophie avec une harmonie entre le corps et l'esprit. Cet art du mouvement est une activité issue de la mouvance théosophique. On retrouve ainsi l'équivalent dans la pédagogie d'Émile Jaques-Dalcroze et les enseignements dans ses instituts de la rythmique. Steiner comme Dalcroze, qui tous les deux sont théosophes, ont élaboré chacun de leur côté, dès les années 1906-1908, les bases de ce langage corporel et musical. Steiner, à l'époque secrétaire de la société théosophique allemande, a souligné son intérêt pour cet art du mouvement. Il en fera, à partir de 1914, la forme de langage de l'anthroposophie qu'il théorise durant la même période. La scission entre théosophes et anthroposophes en 1913 conduit à une division entre l'eurythmie anthroposophique de Steiner et la rythmique de Jaques-Dalcroze qui elle est restée dans la mouvance théosophique. Cette rupture entre les deux hommes est aussi technique, car l'eurythmie de Steiner est très codifiée et normalisée alors que celle de Jaques-Dalcroze fait une large place à l'improvisation. L'eurythmie est une activité qui entre en résonance avec leurs idéaux spirituels et avec leur vision de la créativité humaine. Alliance de l'enseignement musical, de la danse et du théâtre, la rythmique comme l'eurythmie sont une pratique qui lie des activités corporelles, intellectuelles et sensorielles majeures. Il s'agit au départ d'une pratique quotidienne qui marque l'importance du rythme dans toutes les activités de la pédagogie Steiner-Waldorf. Cette motricité et cette coordination de plus en plus structurée allient technique et élégance. Cette complexification devient croissante au cours du cursus Steiner-Waldorf lorsque cette motricité s'articule avec la poésie et les chants.

5

UNE ORGANISATION SPATIALE ET TEMPORELLE TRÈS ÉTUDIÉE

Steiner a lui-même dessiné les bâtiments du Goetheanum, et l'école de Bale est à l'image des réflexions du pédagogue. Une organisation spatiale qui se veut liée aux caractères des enfants, mais aussi aux fondements anthroposophiques qui prennent en compte le jeu des lumières, des hauteurs et des couleurs. Steiner a pensé l'éducation par rapport à un environnement et un ordre « cosmique » et cela se retrouve dans cette ambition d'une organisation spatiale et temporelle très structurée et très rigoureuse. Plan, surface des locaux, coloris, acoustique, décoration, espaces, aménagement des jardins... rien n'est laissé au hasard, c'est l'enjeu d'une explication pédagogique et spirituelle au sens large du terme.



UNE VIGILANCE POUR DES APPORTS PRÉCOCES

Le cursus Waldorf propose de limiter certains apports précoces comme la lecture ou le **numérique**. La lecture n'est donc pas une priorité avant six ans. L'objectif n'est pas d'éluder la lecture, mais d'en faire un outil parmi d'autres. Et surtout, ce n'est aucunement une obligation pour tous les enfants au même moment.

Pour le numérique, cette question a évidemment fait surface au milieu des années 1980, donc bien après la mort de Steiner. Néanmoins, son usage à partir de l'adolescence est apparu comme conforme à une pédagogie qui entend d'une part respecter le rythme des enfants et d'autre part proposer des réflexions personnelles et collectives sans usage précoce d'outils, qu'ils soient livresques ou numériques.





NI LIVRES, NI CAHIERS

La pédagogie Steiner-Waldorf propose un équilibre entre l'oral et l'écrit. La lecture et l'écriture se structurent par les récits, l'étude des mythes et une volonté de ne pas précipiter l'enfant dans un écrit normalisé. L'usage des cahiers et des livres est un élément parmi d'autres pour les apprentissages. Les manuels scolaires sont utilisés comme livres de documentation et non comme des fils conducteurs des apprentissages. Les cahiers sont avant tout des « carnets de bord » permettant aux enfants d'écrire, de relater, de noter leurs observations, mais pas des outils de normalisation d'un savoir. Le rôle de l'enseignant est très important, il encadre un groupe sur sept ans. C'est un élément qui a inquiété la mission contre les dérives sectaires car cette forte présence de l'enseignant sur plusieurs années peut lui donner les moyens d'une influence qui dépasse le cadre scolaire et éducatif. Son rôle est de valoriser l'expression et la capacité de communication des enfants. L'oralité dans son sens large, c'est-à-dire, en prenant en compte aussi le chant, est partie prenante de toutes les activités. Les apprentissages valorisent l'expression orale, écrite, corporelle, émotionnelle sans les hiérarchiser et en souhaitant faire comprendre la nécessité d'une harmonie entre tous ces moyens de communication.



L'IMPORTANCE DES CÉRÉMONIES ET DES FÊTES RITUELLES

Lié à cette organisation spécifique, le cursus est rythmé d'activités. Ce rythme est la base de la pédagogie Steiner-Waldorf et les activités festives, les cérémonies et les rituels structurent la vie scolaire. Fêtes mensuelles, anniversaires, rythmes de saisons, années liturgiques judéo-chrétiennes sont des moments privilégiés qui s'articulent autour de l'enfant. Pour Steiner, les rites et les cérémonies sont d'autant plus importants, que sa pédagogie est calquée sur la croyance dans la réincarnation. C'est l'idée de

relier le développement de l'enfant à sa personnalité, et surtout, de connecter le tout à des forces visibles et invisibles. L'enseignant est pensé comme un jardinier qui accompagne l'enfant dans ce processus, que nous pourrions même appeler « métamorphose ».

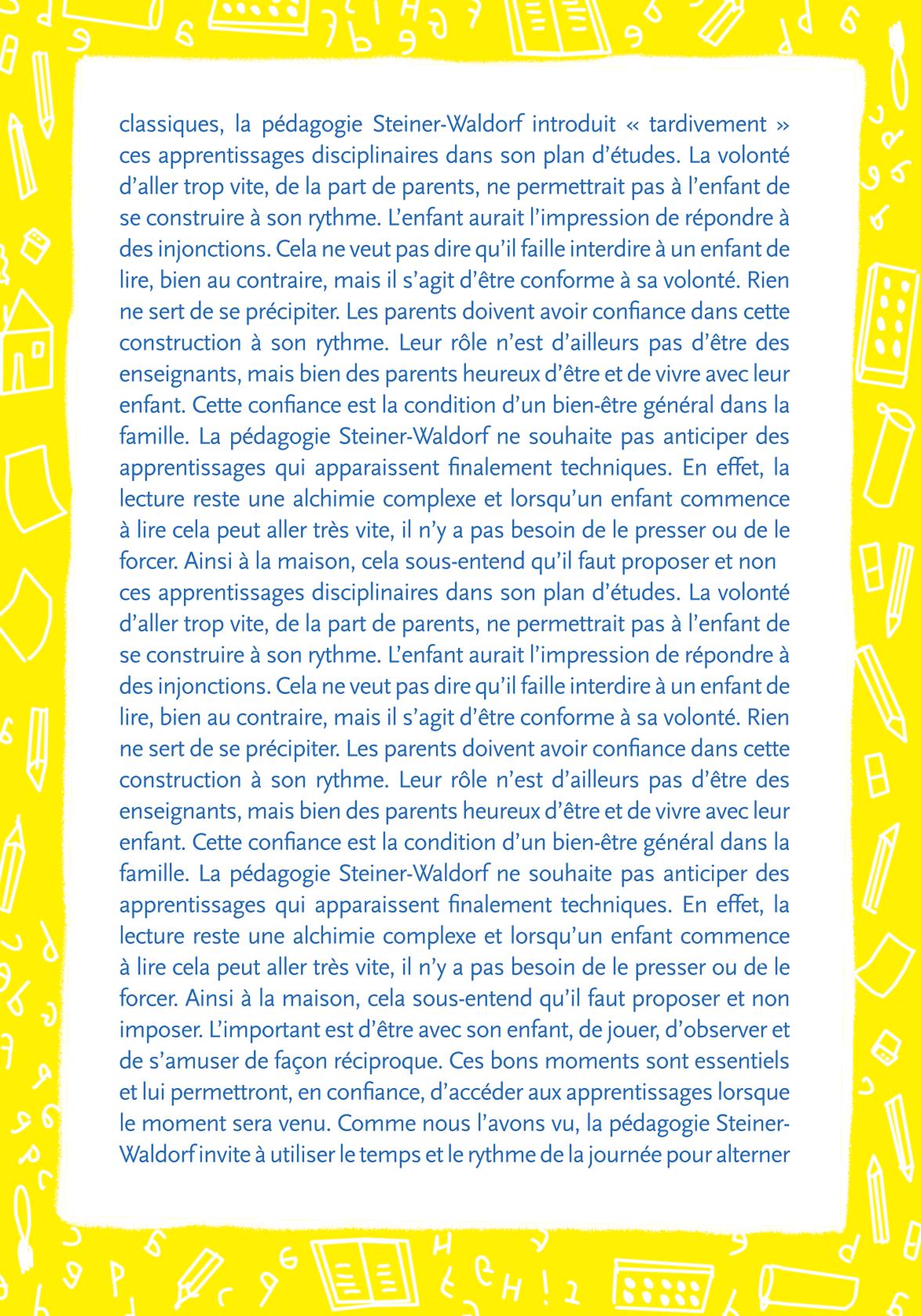
La pédagogie Steiner-Waldorf se compose donc d'éléments mystiques et spirituels issus de l'anthroposophie. L'originalité et la spécificité de Steiner, par rapport à toutes les autres pédagogies d'éducation nouvelle est qu'il ne s'agit ni d'une philosophie, ni de psychologie mais d'une représentation métaphysique de l'existence avec une visée spirituelle.

LA PÉDAGOGIE STEINER-WALDORF À LA MAISON

Les principes de la pédagogie Steiner-Waldorf donnent la priorité à l'éducation intégrale, à la prise en compte de l'enfant dans sa globalité et des différentes facettes de sa personnalité. Cette pédagogie, comme les autres pédagogies d'éducation nouvelle, souligne l'importance de la personnalité de l'enfant à l'école comme à la maison. La liaison, l'articulation et l'harmonie entre éducation scolaire et familiale sont encouragées. Quels principes et activités de cette pédagogie sont transposables à la maison ?

Prendre son temps

Une des premières idées est de ne pas précipiter les choses, de prendre le temps de jouer avec son enfant sans introduire trop rapidement des apprentissages académiques comme la lecture, l'écriture ou le calcul. Nous l'avons vu, par rapport aux enseignements



classiques, la pédagogie Steiner-Waldorf introduit « tardivement » ces apprentissages disciplinaires dans son plan d'études. La volonté d'aller trop vite, de la part de parents, ne permettrait pas à l'enfant de se construire à son rythme. L'enfant aurait l'impression de répondre à des injonctions. Cela ne veut pas dire qu'il faille interdire à un enfant de lire, bien au contraire, mais il s'agit d'être conforme à sa volonté. Rien ne sert de se précipiter. Les parents doivent avoir confiance dans cette construction à son rythme. Leur rôle n'est d'ailleurs pas d'être des enseignants, mais bien des parents heureux d'être et de vivre avec leur enfant. Cette confiance est la condition d'un bien-être général dans la famille. La pédagogie Steiner-Waldorf ne souhaite pas anticiper des apprentissages qui apparaissent finalement techniques. En effet, la lecture reste une alchimie complexe et lorsqu'un enfant commence à lire cela peut aller très vite, il n'y a pas besoin de le presser ou de le forcer. Ainsi à la maison, cela sous-entend qu'il faut proposer et non ces apprentissages disciplinaires dans son plan d'études. La volonté d'aller trop vite, de la part de parents, ne permettrait pas à l'enfant de se construire à son rythme. L'enfant aurait l'impression de répondre à des injonctions. Cela ne veut pas dire qu'il faille interdire à un enfant de lire, bien au contraire, mais il s'agit d'être conforme à sa volonté. Rien ne sert de se précipiter. Les parents doivent avoir confiance dans cette construction à son rythme. Leur rôle n'est d'ailleurs pas d'être des enseignants, mais bien des parents heureux d'être et de vivre avec leur enfant. Cette confiance est la condition d'un bien-être général dans la famille. La pédagogie Steiner-Waldorf ne souhaite pas anticiper des apprentissages qui apparaissent finalement techniques. En effet, la lecture reste une alchimie complexe et lorsqu'un enfant commence à lire cela peut aller très vite, il n'y a pas besoin de le presser ou de le forcer. Ainsi à la maison, cela sous-entend qu'il faut proposer et non imposer. L'important est d'être avec son enfant, de jouer, d'observer et de s'amuser de façon réciproque. Ces bons moments sont essentiels et lui permettront, en confiance, d'accéder aux apprentissages lorsque le moment sera venu. Comme nous l'avons vu, la pédagogie Steiner-Waldorf invite à utiliser le temps et le rythme de la journée pour alterner

des moments de réelle attention et concentration et des moments de « lâcher prise » en jouant et en s'activant physiquement tout aussi activement.

Favoriser le travail manuel

L'un des grands principes de la pédagogie Steiner-Waldorf est de favoriser le développement de la créativité. Sans qu'il ne s'agisse d'une méthode en soi, à la maison, laisser le plus possible cette créativité s'épanouir est une intention de tous les instants. La première conséquence est de développer les jeux et les manipulations. Le travail manuel a une grande importance dans la pédagogie Steiner-Waldorf et les multiples activités augmentent les compétences manuelles. À la maison, les enfants entendent poursuivre ces manipulations, expérimentations et constructions. Les activités sont parfois ardues et longues comme c'est le cas pour le crochet ou le tricot. Mais on perçoit bien – pour certains enfants, pas tous –, une volonté de concentration, de coordination et de persévérance qui se retrouve dans toutes ces activités manuelles. Au-delà du fait de réussir à construire un objet, de le trouver beau, c'est tout un processus de concentration, de connaissance de soi qui se met en place.

Développer la créativité

La créativité de l'enfant est un sujet majeur pour les pédagogies alternatives. En effet, il s'agit de comprendre cette notion comme une illustration de l'épanouissement de l'enfant mais aussi comme un élément à valoriser pour développer les apprentissages. La créativité d'un enfant souligne son désir, son enthousiasme pour faire quelque chose qu'il jugera peut-être réussi, beau, fini avec ses propres critères. Les parents se doivent d'être bienveillants et respectueux de cette volonté de l'enfant en lui proposant le plus possible des outils pour développer son imaginaire. Cela passe par la lecture de récits et des légendes passées ou simplement par la liberté de dessiner ou de rêver. Ce qui compte, pour être dans la logique

de la pédagogie Steiner-Waldorf, c'est de permettre le lien entre le cœur, l'esprit et le corps. La créativité d'un enfant vient de la prise en compte de ces trois éléments. Il y a clairement dans les écrits de Steiner une visée spirituelle, voire pour certains de ses disciples, religieuse, mais cette connotation peut être aussi perçue comme une réalisation humaine qui se détache de la seule technique et du contenu intellectuel. Dit autrement, si pour les anthroposophes cette créativité permet une élévation de « l'âme », on peut très bien aussi comprendre cela comme la nécessité de laisser s'exprimer l'enfant par sa propre sensibilité et originalité. Cette liberté est un gage du développement de la créativité. Cela met en avant la force de l'imagination créatrice des enfants. Naturellement les enfants jouent, s'expriment et construisent. Les parents en comprenant l'importance de cette créativité dans le développement de leurs enfants, dans la connaissance de soi et des autres auront à cœur d'observer cette créativité, de la stimuler et de permettre son déploiement en ne cherchant pas à la canaliser mais bien à laisser libre cours, dans la mesure des possibilités, à cette soif qu'ont les enfants de créer.

Observer et voir le beau partout

L'éducation à la beauté est une notion privilégiée dans la pédagogie Steiner-Waldorf. Elle intègre les multiples facettes des activités artistiques ainsi que la compréhension d'une harmonie entre la main, le cerveau et le cœur. En effet, à travers l'éducation au beau, il s'agit de développer les émotions en observant ce qui peut transcender. Cela signifie pour Steiner, dans une vision spirituelle, une élévation de « l'âme », mais dans une approche laïque le fait d'observer en exprimant ses émotions. L'observation et la connaissance de l'art sont possibles un peu partout. L'idée n'est pas de s'enfermer dans « une histoire des arts », mais bien de voir le beau dans la rue, à la maison ; de savoir sans but s'émouvoir de la beauté d'un moment : sons, odeurs ou observations. Pour sensibiliser l'enfant au beau, il faut lui parler,

lui faire découvrir le monde, l'interroger sur ses émotions, etc. en variant les lieux de visite (fête foraine, jardin, forêt, ville, transports en public, parcs animaliers, etc.).

L'articulation avec les apprentissages de l'école

En suivant la répartition temporelle de la pédagogie Steiner-Waldorf en cycles de septaine, les parents peuvent enrichir et développer les capacités de leur enfant. Jusqu'à sept ans, sachant qu'il n'y a pas d'enseignement académique, mais que l'imitation et l'imagination sont développées, les parents peuvent proposer aux enfants des jeux simples, des chants et danses qui permettent à l'enfant de toucher, bricoler, expérimenter avec le regard de l'adulte qui guide et aide. À partir de sept ans la pédagogie Steiner-Waldorf insiste sur l'importance de la beauté. À l'école cela se traduit par des activités scolaires artistiques multiples. De retour à la maison, les enfants et préadolescents conservent cette soif et cet enthousiasme qu'il convient de maintenir et de prolonger avec eux. L'accès limité aux écrans est perçu comme une condition incontournable de développement optimal des compétences manuelles et artistiques. Ainsi une nouvelle fois sans en faire un préalable, cette pédagogie souligne l'importance d'un contrôle des écrans et le désir de penser des activités collectives fondées sur la dimension du beau et du sensible. À partir de 14 ans et à l'adolescence, les parents peuvent aider leur enfant à découvrir les concepts intellectuels. Les discussions sont des moments forts pour dialoguer, échanger, se comprendre soi-même et comprendre l'autre. C'est aussi pour les parents la prise de conscience des changements de leur enfant en pré-adulte. En lien avec les activités scolaires structurées, les parents peuvent ainsi garder un contact majeur et privilégié avec leurs enfants.

Jouer et imaginer

La pédagogie Steiner-Waldorf ne s'élabore pas autour d'objets, jeux et matériel abondants, mais plutôt autour d'une multitude de constructions de l'enfant lui-même, d'objets de récupération ou

encore de la vie quotidienne. L'idée est d'éviter que du matériel ou des jeux sophistiqués deviennent des obstacles à la curiosité, la créativité et l'imagination. L'usage de jouets simples et atemporels comme des éléments de construction en bois, des objets de récupération en bois, des marrons, des pommes de pin, des déguisements faits maison, des poupées en laine ou coton, des objets de la vie quotidienne sont autant de moyens pour jouer, imiter et créer des situations pour jouer sans fin. Jouer avec un bâton, un carton ou avec des jouets simples, souvent fabriqués par les enfants eux-mêmes, est aussi un gage de liberté d'expression et de développement de l'imaginaire. Les parents peuvent ainsi, avec les enfants, multiplier les activités et les jeux librement dirigés par les enfants. Il ne s'agit pas d'un apprentissage, mais bien de jouer sans objectifs éducatifs prédéterminés.

L'importance d'un rythme sécurisant

La notion d'un rythme régulier se retrouve par l'établissement de temps réguliers les plus fixes possible de réveil, de coucher, de bain, de repas pris en commun. Le rythme, connu des enfants, est sécurisant. Cela ne veut pas dire une routine, mais une journée rythmée par des moments importants et joyeux où les membres de la famille profitent d'être ensemble. L'importance du rythme passe également à travers la connaissance des saisons, de leurs évolutions et mutations, par la célébration de multiples fêtes.

Se connecter à soi et son environnement

Les activités qui développent l'imagination, qui permettent aussi à l'enfant d'être dans le présent, de vivre, induisent finalement une connaissance de soi et une connexion avec son environnement. Le lien avec la nature, la faune et la flore est un des objectifs de la pédagogie Steiner-Waldorf dans les classes. À la maison, cela implique, comme à l'école, de sortir quotidiennement se promener, de découvrir la nature, sa richesse et son nécessaire respect. Là encore, sans objectif prédéfini, les parents doivent montrer différents espaces aux enfants, les laisser découvrir les odeurs

et les sons d'un endroit boisé, d'une rue. Cette liaison avec la nature se reflète aussi dans la connaissance du rythme de la nature et de l'harmonie nécessaire entre l'humain et la nature. Tous les contacts avec la faune et la flore sont ainsi privilégiés, comme des moments intenses, entre les enfants et les animaux notamment.

Des relations bienveillantes entre parents et enfants

La pédagogie Steiner-Waldorf ne propose pas une méthode pour éduquer les enfants mais, comme toutes les pédagogies nouvelles, un état d'esprit fait de bienveillance et d'empathie. La non-compréhension entre générations est perçue comme une perte de repères, mais aussi comme une difficulté pour progresser dans les apprentissages. De plus, l'importance donnée dans les premières années à l'imitation rend les parents dépositaires d'une fonction éducatrice particulière. Multiplier les activités avec son enfant, lui faire confiance, être avec lui le plus possible sont des éléments fondamentaux, tout en lui laissant aussi la liberté dans des relations amicales avec les autres enfants. La pédagogie Steiner-Waldorf ne propose donc pas de « kit » des relations parents-enfants, mais plutôt des relations apaisées avec des moments passés ensemble, ainsi que des moments individuels de calme où l'enfant peut, à son rythme, pratiquer des activités manuelles et artistiques.



POUR ALLER
PLUS LOIN



CHAPITRE 6

LA PÉDAGOGIE DES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES SUBBURY



« École démocratique », le terme annonce un idéal, une volonté de transformation d'une éducation qui pratique et prône la démocratie à tous les niveaux de responsabilités, mais aussi des choix pédagogiques qui changent radicalement la façon de penser l'éducation. Plusieurs idées sont à la base de cette pédagogie : faire confiance à l'enfant, lui laisser la liberté d'agir, refuser de lui imposer un choix d'activités, des horaires ou encore des espaces. Ces éléments sont perçus comme une nécessité pour que chaque enfant puisse révéler sa personnalité, qu'il puisse se développer sans, ou avec le moins de contraintes possibles.

Le terme même de « démocratie » souligne l'ambition d'un apprentissage et d'une pratique de la démocratie au sein de ces établissements. Les écoles démocratiques entendent développer une égalité entre adulte et enfant à tous les échelons de décision. Elles refusent une domination adulte en développant une pédagogie « horizontale ». Comme les militants de l'instruction à domicile, ces écoles estiment primordiale la notion d'**apprentissages autonomes et informels**. C'est d'ailleurs une ambiguïté relevée par les inspections de l'éducation nationale : comment appeler « école » un lieu qui

refuse toute idée d'apprentissage « formel » ? Numériquement, les écoles démocratiques en France restent très marginales avec une quarantaine d'écoles revendiquées regroupant quelque 750 enfants et adolescents. Mais au-delà de ce chiffre, on peut bien noter une multiplication de projets d'écoles démocratiques en France comme en Europe. Les contours de ce mouvement restent encore mouvants. Ainsi, certains établissements sont des espaces pour familles qui pratiquent l'instruction à domicile et souhaitent une « socialisation » accrue de leurs enfants au sein d'une structure souple qui apparaît comme une interface avec un établissement scolaire.

L'ORIGINE DES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES



L'origine des écoles démocratiques est sans conteste la Sudbury Valley School fondée en 1968 à Framingham, près de Sudbury, aux États-Unis dans l'État du Massachusetts. Mimsy Sadofsky, Hanna et Daniel Greenberg, enseignants de l'université de Columbia, participent comme enseignants à une expérience éducative et ils en deviennent rapidement les porte-paroles et les principaux promoteurs. Leur affirmation de base est : l'enfant peut tout si on lui laisse la possibilité de vivre. L'idéal est donc de créer un lieu qui offre aux enfants la possibilité de jouer, courir, se déplacer, etc., tout en imposant le moins possible de règles, de programmes ou d'activités. La volonté des trois enseignants est de donner vie à une communauté éducative et « un lieu où les enfants peuvent goûter la vie, la liberté et la poursuite du bonheur en grandissant dans le monde nouveau ». La caractéristique de cette « république d'enfants », pour prendre une autre référence historique, est donc d'établir des décisions à partir d'assemblées générales et de conseils où enfants comme adultes ont les mêmes voix et les mêmes prérogatives.

L'idée de refuser tout programme ou cursus au profit des apprentissages autonomes et informels est-il d'ailleurs un moyen d'émancipation individuelle et collective ou le choix de privilégier une certaine culture ? Certains travaux mettent en avant l'entre-soi de ces écoles et l'idéologie néolibérale qui en découle.

Néanmoins, l'école démocratique repose sur trois principes de base : la liberté d'éducation, la gouvernance démocratique et la responsabilité personnelle. Actuellement les écoles démocratiques EUDEC sont des écoles privées regroupant des enfants et des adolescents de trois à dix-huit ans. Aujourd'hui, plus de 200 écoles répertoriées dans le monde (États-Unis, Belgique, Brésil, Danemark, Israël, Suisse, Japon, France ou Allemagne) revendiquent ce modèle éducatif.

0 SUMMERHILL OU SUDBURY ?

Une des ambiguïtés des écoles démocratiques a été de se prévaloir de deux traditions différentes. Certains militants d'écoles EUDEC ont pendant un temps souligné leur volonté d'apparaître comme les héritiers de la tradition libertaire du pédagogue Alexander Neill, fondateur de *l'école de Summerhill* en 1921. Cette école célèbre par l'ouvrage *Libres enfants* de Summerhill a mis en place une pédagogie de la liberté autour d'un *self-government*. Cette filiation est très discutable car Summerhill est clairement une école libertaire dans les intentions et les finalités de transformations sociale et politique de la société capitaliste ; ce qui n'est aucunement le cas des écoles démocratiques d'EUDEC.



NOTRE VISION

« Dans un monde en pleine mutation et déjà confronté à des bouleversements sociaux, économiques et écologiques majeurs, il est temps que l'école change pour préparer les enfants à relever les défis du futur en leur permettant d'acquérir les compétences du XXI^e siècle : leadership, autonomie, esprit critique, créativité, adaptabilité, sens de la collaboration et de la prise d'initiative...

L'École Démocratique de Paris naît de la profonde conviction que les enfants sont des êtres humains à part entière, dotés de droits et de dignité au même titre que les adultes. De ce parti pris découle la construction d'un cadre éducatif aux antipodes du paradigme scolaire traditionnel, avec un établissement scolaire libéré des programmes, classes d'âge et évaluations, où les enfants peuvent définir librement leur parcours d'apprentissage en choisissant leurs activités et dans lequel ils jouissent du même pouvoir de décision que les adultes.

L'objectif poursuivi est simple : permettre aux enfants de s'épanouir à leur rythme et de s'approprier leur destin. »

Site de l'école démocratique de Paris :
<https://ecole-democratique-paris.org/vision>



EUDEC : UN RÉSEAU SOUPLE ET ACTIF

Les écoles démocratiques européennes qui se regroupent dans le réseau EUDEC (*European Democratic Education Community*) sont une critique des structures scolaires existantes et proposent une alternative radicale. Depuis 2016, l'EUDEC organise les relations entre les différentes écoles en Europe. Un mouvement récent qui revendique une quarantaine d'écoles en France pour près de 750 élèves. Si on assiste à une multiplication des créations ou de projets éducatifs EUDEC, on assiste aussi à des grandes difficultés pour pérenniser ces expériences. Le réseau des écoles démocratiques

(EUDEC) tente de son côté, en s'appuyant sur les travaux de Peter Gray et l'expérience de la Sudbury Valley School, à démontrer qu'une éducation sans enseignant, sans école et sans pédagogie est possible. En prônant une vision « horizontale » de l'éducation, l'objectif est de lutter contre « une domination adulte » au profit d'un essor de la liberté de l'enfant qui lui permettra de s'épanouir. L'organisation se structure en branches d'action avec un secteur pôle animation & visibilité (PAV), un pôle action politique (PAP) et pôle soutien au terrain (PSAT). Plusieurs initiatives issues de membres de l'EUDEC marquent une inflexion vers l'élaboration d'un mode de vie différent comme le montre la création du village des Pourges (Ariège) comme « espace éco-citoyen » ou l'association Enfance libre. Lancée en février 2019, cette association s'engage contre les valeurs de l'école et de l'école publique en prônant une désobéissance scolaire et civile « en mettant en lumière l'incompatibilité des apprentissages autonomes avec une quelconque attente ou évaluation externe, et encore moins par un tiers qui s'impose à la famille ». Au-delà de cet exemple radical, les contours de l'EUDEC illustrent une organisation hybride qui pour certains est une interface entre l'école proprement dite et l'instruction à domicile. L'organisation est aussi en lien avec le mouvement de « l'école du troisième type » développé par Bernard Collot et issu du mouvement Freinet. Cette école du troisième type tente de développer les **apprentissages informels** et inspire, non seulement les écoles démocratiques mais aussi les expériences éducatives Sequana – la Maison des enfants (Vincennes), la Maison des apprentissages naturels (Fontenay-sous-Bois). Mais l'EUDEC propose sa propre vision de l'éducation démocratique : « Les jeunes devraient pouvoir choisir ce qu'ils font, quand, où, comment et avec qui, du moment que leurs décisions ne transgressent pas la liberté des autres de faire de même. Ils devraient aussi jouir d'une part égale du pouvoir de décision sur le fonctionnement de leur organisation, notamment sur le règlement intérieur et son application, participant ainsi à y instaurer un cadre de liberté, confiance, sécurité et respect. »



QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE ?

« Pour nous, l'éducation est un processus permanent. Le plaisir et le sens de l'action en sont le moteur. Au nom du principe d'égalité en droit et en dignité des individu.e.s, indépendamment de leur âge, le concept d'éducation démocratique reconnaît à chacun.e la légitimité et la capacité de faire des choix concernant ses apprentissages et sa vie. Dans la pratique, l'éducation démocratique se concrétise dans un cadre sur lequel l'individu.e a du pouvoir, qu'il.elle peut faire évoluer avec le collectif qui l'entoure. Les écoles démocratiques naissantes cherchent à incarner et questionner cette nouvelle relation éducative au quotidien. Elles sont actuellement la force vive d'EUDEC France, et de ce fait particulièrement visibles au sein du réseau. Nous aspirons à réunir plus largement toute personne ou collectif qui partage et construit notre vision. »

Site de l'EUDEC France :
www.eudec.fr/mission

2

LES PRINCIPES GÉNÉRAUX DES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES SUDBURY

Le premier principe des écoles de Sudbury est non seulement une vision bienveillante de l'enfant, mais **la conviction que les enfants peuvent apprendre par eux-mêmes**. L'idée est qu'ils possèdent une imagination, une curiosité, une créativité, mais aussi une responsabilité et un jugement. Ce qui leur manque, c'est l'expérience qu'ils peuvent donc acquérir avec des adultes qui les accompagnent. Le second principe est la mise en place **d'un fonctionnement le plus démocratique possible**. L'objectif est de pratiquer cette démocratie pour que l'enfant, devenu adulte puisse lui-même vivre et pratiquer



la démocratie. Le mélange d'âge au sein de l'école est un gage pour rendre plus efficace cette expérience et d'établir un « apprentissage le plus efficace, le plus durable et le plus profond » car voulu par l'apprenant. Il s'agit ici d'un désir d'apprendre et non pas d'une injonction. Finalement, un troisième principe est que la liberté est essentielle au développement de la responsabilité personnelle.

Les élèves ont la responsabilité de leur propre éducation et l'école se doit d'être le plus proche possible d'une démocratie directe dans laquelle les élèves et le personnel sont presque égaux. Les élèves décident de manière autonome de ce qu'ils veulent faire, à leur rythme. Il n'y a donc ni cours, ni programmes normatifs ou prédéterminés.

OBJECTIFS ET BUTS

Mimsy Sadofsky, Hanna et Daniel Greenberg, dans *The Sudbury Valley School Experience* publié en 1999, précisent les objectifs et les buts de ce type d'école. L'idée de base est bien celle-ci : pour qu'une personne apprenne, il faut la laisser tranquille et lui donner du temps. Quand elle a besoin d'aide, elle doit pouvoir l'obtenir, si on veut que son apprentissage procède à son rythme naturel. Si une personne est déterminée à apprendre, elle surmontera tout obstacle et apprendra malgré tout. L'aide n'apporte rien de spécifique, mais cela rend le processus d'apprentissage et l'expérience un petit peu plus rapide. L'objectif de cette pédagogie est de permettre à l'enfant de s'adapter dans la société et non d'apprendre des connaissances en tant que telles. « Nous sommes à l'ère post-industrielle. L'ère de l'information. L'ère des services. L'ère de l'imagination, de la créativité et de l'esprit d'entreprise. L'avenir appartient à ceux qui peuvent assouplir leur esprit afin de lui permettre de traiter, modeler, façonner, organiser, jouer avec de la nouvelle matière, de la vieille matière, des nouvelles idées, des vieilles idées, des nouveaux faits, des vieux faits » précisent les

fondateurs dans leur ouvrage, en soulignant « À Sudbury Valley, ces activités sont, d'une certaine manière, tout le programme. » Cette liberté articulée avec la responsabilité personnelle et collective est la clé de voûte de leur projet :

L'apprentissage est encore défini par Daniel Greenberg comme une activité humaine « naturelle ». La présence d'un enseignant n'est alors pas une nécessité dans cette pédagogie. L'objectif est de multiplier, dans un climat de confiance les échanges, les partages, les interactions entre les enfants et parfois les adultes. Les écoles doivent donc privilégier le **multi-âge** pour que les interactions soient fortes entre enfants d'âges différents. Les **jeux** sont favorisés en tant que vecteur d'apprentissages, mais aussi comme éléments de plaisir pour apprendre. Tous ces éléments doivent permettre, implicitement ou explicitement aux enfants de se responsabiliser : « La seule personne qui conçoit ce que l'élève va apprendre est l'élève ».

LES INCONTOURNABLES DE CETTE PÉDAGOGIE

On perçoit bien qu'il s'agit plus d'une vision de l'éducation que d'une pédagogie proprement dite. Mais pour résumer, il existe quelques « incontournables » qui caractérisent cette méthode d'apprentissage :

- Absence de cours ou de programmes : les enfants apprennent ce qu'ils veulent apprendre.
- Absence de salle de classe proprement dite.
- Absence de notes, de **punitions**, d'évaluations, de classement des élèves.
- Refus de hiérarchiser les matières.

- Le multi-âge est défini comme un puissant moyen d'échange et d'apprentissage : les enfants peuvent au gré des activités de leurs choix, être en interaction avec des plus jeunes ou des plus âgés.
- Un fonctionnement démocratique par des **conseils** : les élèves et le personnel adulte y participent à égalité.



« Au nom du principe d'égalité en droit et en dignité des individus, indépendamment de leur âge, le concept d'éducation démocratique reconnaît à chacune la légitimité et la capacité de faire des choix concernant ses apprentissages et sa vie. Dans la pratique, l'éducation démocratique se concrétise dans un cadre sur lequel l'individu a du pouvoir, qu'il/elle peut faire évoluer avec le collectif qui l'entoure. »

Site de l'EUDEC France :
www.eudec.fr/mission

LE PRINCIPE DE LIBERTÉ QUI TRANCHE AVEC L'ENSEIGNEMENT « CLASSIQUE »

Ces écoles proposent une éducation, radicalement différente de l'enseignement « classique » et affichent un idéal d'**autonomie** et une volonté de *self-government* avec une communauté d'égaux entre adultes et enfants. Le principe de liberté est le plus important : l'égalité de tous les membres de la communauté éducative, enfants comme adultes se concrétise par une prise de décision commune et égalitaire. Ce principe se réalise par l'absence de cours ou d'horaires, et par le refus d'imposer un rythme et des d'activités. Chaque enfant ou adolescent choisit son activité, le thème et la façon de faire. L'adulte accompagne et guide l'enfant, mais avec le minimum d'intervention. La notion

de responsabilité et d'**autonomie** est pour Greenberg la conséquence majeure de cette éducation non coercitive. L'enfant possède la confiance de l'adulte. Il est légitime de se demander si l'enfant apprend ou n'accumule pas des éléments épars. La complexité de cette pédagogie étant effectivement qu'elle nécessite un investissement important de la part des parents pour que l'enfant trouve le meilleur équilibre. Au sein de la famille, une redéfinition des relations adultes-enfants est le plus souvent nécessaire mais surtout les parents, dont le rôle éducatif est rappelé par les écoles démocratiques, se doivent d'être très présents dans le suivi éducatif.

LES POINTS FÉDÉRATEURS DES ÉCOLES EUDEC

- *L'élève est seul auteur et acteur de ses apprentissages ;*
- *fonctionnement démocratique et autogéré ;*
- *égalité enfant-adulte ;*
- *multi-âge.*

3 L'IMPORTANCE DES APPRENTISSAGES INFORMELS

L'une des caractéristiques des nouvelles pédagogies alternatives du XXI^e siècle est l'importance donnée aux apprentissages informels et autonomes. L'idée maîtresse des apprentissages informels, par rapport aux apprentissages formels transmis par des programmes ou des projets d'étude, réside dans leur caractère implicite. Les apprentissages informels seraient ainsi liés non plus à une démarche, à une transmission, mais au seul fait des interactions avec l'environnement. Ce choix implique une tout autre façon d'apprendre, d'enseigner et de comprendre

l'éducation. Dans cette conception de l'éducation, on retrouve aussi l'idée que l'intervention pédagogique d'un enseignant n'est pas nécessaire ni souhaitable. Peter Gray, référence des milieux d'instruction à domicile et des écoles Sudbury, développe même l'idée du caractère néfaste des apprentissages formels et contraignants. Cette spontanéité des apprentissages, cette idée que les apprentissages font partie de la nature enfantine, sont en contradiction avec des objectifs d'apprentissage structurés. Une confusion est d'ailleurs notable entre désirs et besoins : les militants des apprentissages autogérés semblent le plus souvent confondre les possibles envies et désirs de l'enfant avec ses besoins et ses intérêts.

4

UNE ÉDUCATION HORIZONTALE

L'idée d'une éducation « horizontale » va de pair avec les **apprentissages informels**. Viennent ensuite les apprentissages fortuits et, en troisième lieu, l'apprentissage autodirigé sans l'aide d'un adulte. Daniel Greenberg pose cette éducation « horizontale » et l'absence d'intervention pédagogique comme un postulat « naturel » : « La nature dote chaque jeune membre de toute espèce vivante des outils dont il a besoin pour devenir un adulte autonome. » Cette logique, empreinte d'une confiance absolue dans l'enfant, mais aussi d'une vision instinctive de l'enfant à l'égard des apprentissages, se retrouve dans les écoles démocratiques européennes. C'est même une de leurs singularités d'assumer cette horizontalité. Il ne s'agit donc aucunement d'une égalité de tous face à l'éducation, mais d'un refus d'une domination adulte par un quelconque apprentissage. Cette idée ne prend pas en compte l'environnement et le milieu de l'enfant et surtout elle sous-tend que l'adulte n'a pour seule intention que la liberté de l'enfant. Les écoles démocratiques se

structurent officiellement autour de deux valeurs cardinales : la liberté totale du choix des activités et l'égalité entre adultes et enfants. Ainsi ces deux valeurs ou principes induisent plusieurs pratiques. Dans cette logique, l'adulte peut être un accompagnant, si nécessaire, mais c'est une hypothèse parmi d'autres, car l'idéemaitresse est que les enfants s'instruisent eux-mêmes : ils n'ont pas besoin d'enseignement ni d'enseignant. On retrouve cette optique chez John Holt :



« On peut facilement observer que les enfants sont passionnément désireux de comprendre le plus possible le monde qui les entoure, qu'ils sont très doués pour cela et qu'ils le font à la manière de scientifiques, en créant de la connaissance à partir de l'expérience. Les enfants observent, s'interrogent, découvrent, élaborent et ensuite testent les réponses aux questions qu'ils se posent. Quand on ne les empêche pas de faire toutes ces choses, ils continuent à les faire et ils deviennent de plus en plus compétents. »

John Holt,
Les apprentissages autonomes, 2014.





LES ENFANTS DE CETTE ÉCOLE NE SONT-ILS PAS DES ENFANTS ROIS ?

« L'École Démocratique de Paris n'est pas une école où l'on fait « tout ce qu'on veut ». La liberté dont jouissent les membres au quotidien va nécessairement de pair avec une certaine forme de responsabilité, dans le respect du principe général selon lequel « la liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres ». L'originalité de cette école est que le règlement intérieur régissant le vivre ensemble n'est pas imposé aux enfants par des adultes réputés plus compétents et intelligents. Il est au contraire le fruit d'une réflexion collective perpétuelle qui se matérialise à travers le conseil d'école hebdomadaire : chaque membre peut y formuler des propositions de nouvelles règles ou de modification de celles déjà existantes. Étant construit par le collectif dans son ensemble, le règlement intérieur est perçu comme légitime par les enfants, qui veillent par ailleurs à ce qu'il soit respecté par tout le monde au sein de l'école. Aux antipodes de l'image d'Épinal de l'enfant roi, les membres de l'École Démocratique de Paris sont donc de véritables citoyens, sensibilisés aux enjeux de la vie en société dès leur plus jeune âge ! »

Site de l'école démocratique de Paris :

<https://ecole-democratique-paris.org/faq>



L'INITIATIVE ET LA RESPONSABILITÉ DE L'ENFANT

La responsabilité est une notion importante pour ce courant éducatif. L'idée est bien de développer l'initiative des enfants grâce à la mise en place d'un climat de confiance et de liberté hors de la contrainte des adultes. Il y a clairement une volonté de révolutionner l'éducation et de sortir l'éducation de certaines certitudes ancestrales comme celle d'un rôle prépondérant de l'adulte dans l'éducation des enfants et d'une connaissance majoritairement livresque. Les écoles Sudbury ne sont pas les seules à penser cela, ce sont des éléments de toutes les pédagogies nouvelles et alternatives.

En revanche, ce qui les différencie des autres courants alternatifs, c'est cette volonté de supprimer l'idée d'une domination adulte.



« Dans un monde en pleine mutation, l'école se doit de se réinventer pour ouvrir plutôt que d'enfermer, favoriser l'autonomie et la responsabilité, valoriser le partage et la coopération, donner confiance en soi et faciliter le développement de compétences transversales indispensables à tout adulte épanoui. L'École Démocratique de Paris a pour vocation à répondre à ces challenges, sous la forme d'une structure horizontale, démocratique et humaine, libérée des programmes et des rythmes scolaires, en faveur d'apprentissages autonomes : un lieu d'épanouissement dans lequel l'expérience individuelle et le vivre ensemble sont privilégiés. »

Site de l'école démocratique de Paris :
<https://ecole-democratique-paris.org>

La difficulté de ces principes, c'est la non prise en compte du contexte social. Les enfants des écoles Sudbury viennent, comme la plupart des écoles nouvelles, de parents qui non seulement font le choix de ce type d'éducation, mais sont à même de soutenir et d'accompagner leurs enfants durant toute leur scolarité.



LE REFUS DE LA HIÉRARCHISATION DES CONNAISSANCES

Un des points intéressants des réflexions et des pratiques de Sudbury est la reprise d'une idée de l'**éducation nouvelle** : l'harmonie entre les connaissances par un refus d'une hiérarchisation des champs disciplinaires. Or, les écoles Sudbury vont encore plus loin : les enfants n'apprennent que ce qu'ils veulent apprendre. Cette primauté du



désir n'est pas sans poser question sur la réalité de faits mais aussi sur l'avenir d'adultes qui pensent que leurs désirs doivent toujours passer en premier. Le **vivre ensemble** n'impose-t-il pas certains compromis et contraintes ?

LES CONSEILS : UN FONCTIONNEMENT DÉMOCRATIQUE

L'idée des écoles démocratiques est de proposer un système de démocratie directe (1 personne = 1 voix). Chacun, enfant comme adulte, participe à cette prise de décision. Cette responsabilité collective de l'école est perçue comme le gage de la liberté de chacun. Deux organes structurent les prises de décisions et les choix : le conseil d'école et le conseil de justice.



DÉMOCRATIE

« Le principe égalitaire est au fondement de toutes les interactions humaines de la vie scolaire. Comme les écoles de type Sudbury dont elle relève, l'École Démocratique de Corse confère à ses membres adultes ou enfants, un pouvoir égal dans la gestion de l'établissement. Les décisions sont prises au sein d'un conseil d'école hebdomadaire où siège l'ensemble du collectif. Il en va de même pour le conseil dédié à la résolution des conflits : les sièges de l'assemblée aussi bien que dans le jury, peuvent être occupés par tous, sans condition d'âge. Au sein de ces instances, chacun est libre de s'exprimer. Sa parole est respectée et il peut faire l'expérience de sa citoyenneté dans un espace de démocratie directe. Tous les membres, enfants comme adultes, ont le même pouvoir, participent aux discussions, au vote des règles de l'école. Il doit aussi, en cas de non-respect de cette dernière, en répondre devant un jury et éventuellement accepter la sanction collectivement prévue. Ainsi chacun, aussi jeune soit-il, est garant du climat dans lequel il évolue et co-responsable du bon fonctionnement de l'établissement. »

Site de l'école démocratique de Corse :
www.edc2a.com/philosophie

Le conseil d'école est « l'autorité de l'école », son rôle est de prendre toutes les décisions concernant l'organisation matérielle, financière, pédagogique de l'école. Ce conseil rédige le règlement intérieur et délègue à un ensemble de commissions la responsabilité des différents domaines d'exercices : finances, entretien des locaux, admissions des élèves et recrutement des enseignants. Les règles de l'école sont normalement compilées dans un « livre de lois », mis à jour, qui constitue le code de droit de l'école. La commission d'enquête et d'arbitrage (CEA) ou conseil de justice quotidien est chargé, par le conseil d'école de décider des sanctions à appliquer en conséquence des transgressions au règlement intérieur : « Ce Conseil joue ainsi un rôle central pour la protection du climat de liberté et de respect mutuel, qui est fondamental au bon fonctionnement de toute école démocratique. » Certaines écoles ajoutent à ce conseil de justice un « cercle restauratif » pour « proposer un espace d'écoute et d'expression complémentaire au Conseil de Justice ».



« Notre système restauratif a notamment pour objectifs de : Restaurer le lien entre les membres de la communauté de l'école ; Cheminer vers une vision apaisée des conflits ; Permettre le développement de la compréhension mutuelle et de l'auto-responsabilisation ; Apporter de l'écoute et du soutien dans les périodes difficiles ; Améliorer le fonctionnement du groupe. »

Site de l'école pétillante :

www.ecole-petillante.org/organes-de-gestion



NI COURS NI PROGRAMMES MAIS MULTI-ÂGE

« Ni cours ni programmes », c'est à la fois un slogan et la grande caractéristique de ce type d'écoles. Les enfants font seuls leurs expériences. L'idée de laisser l'enfant responsable de ses décisions, est une part importante d'un processus individuel de développement très personnel qui rend parfois complexe une vie collective. Les adultes proposent toutefois des « options ». C'est ici qu'il convient de noter les différences entre écoles. Certaines écoles, en raison même de leur taille extrêmement réduite ne proposent que très peu d'activités réelles.

Il n'y a pas de salles de classe traditionnelles, ni de classes traditionnelles. L'école n'a pas d'activités disciplinaires obligatoires, ni d'attentes particulières de la part des adultes. Les élèves sont libres de passer leur temps comme ils le souhaitent. Les élèves ont donc, selon Daniel Greenberg, l'entière responsabilité de leur propre éducation et l'école est dirigée par une démocratie directe dans laquelle les élèves et le personnel sont égaux.

L'objectif « d'institutionnaliser » l'informel est un équilibre précaire et constant dans ce type d'écoles. Comment dépasser les conflits non pas par une punition et une sanction, mais par une médiation ? Pour les écoles démocratiques, les protocoles de la communication non violente sont des solutions de médiation.

Par sa structure et le nombre très réduit d'enfants, la classe unique ou multi-âge est le type de fonctionnement privilégié. Ce système participe aussi à la volonté de faire coopérer les enfants entre eux. La liberté d'expression et de mouvement des enfants et des adolescents est d'autant plus importante que ces écoles se veulent un groupe cohérent entre le premier et le second degré.



COMMENT LES ENFANTS PEUVENT-ILS APPRENDRE SANS COURS ET SANS PROFESSEURS ?

« Le modèle des écoles démocratiques repose sur une conviction qui devrait être une évidence, mais que deux siècles d'école traditionnelle ont fini par faire oublier : nous sommes tous des êtres naturellement apprenants ! Entre sa naissance et l'âge de trois ans, l'enfant acquiert une quantité exceptionnelle de savoirs et de compétences. Ainsi, il apprend à marcher, à manger, à échanger et partager avec les autres... D'ores et déjà, il s'insère dans le monde social et se dote des instruments qui lui permettront de vivre en société, et ce sans avoir besoin ni de programme, ni de professeur, ni d'évaluation !

Au sein des écoles démocratiques, le postulat est qu'il n'y a pas de raison fondamentale que le processus d'apprentissage change de forme à partir de l'âge de trois ans. Un enfant qui apprend à maîtriser la syntaxe et la conjugaison tout seul est tout à fait capable d'apprendre à lire, écrire, compter mais également à faire des mathématiques, du **théâtre** ou du jardinage... sans professeur ! La vérité de l'apprentissage, c'est qu'il est nécessairement autonome et informel. »

Site de l'école démocratique de Paris :
www.ecole-democratique-paris.org/faq



LA PÉDAGOGIE SUDBURY À LA MAISON

Les écoles démocratiques mettent l'accent sur les apprentissages autonomes et informels. Les relations entre parents et enfants sont donc jugées primordiales. Les écoles démocratiques ont fait le choix de démarches très proches de celles que peuvent développer les familles.

Importance de l'éducation familiale

Si toutes les pédagogies alternatives souhaitent une harmonie entre les apprentissages scolaires et extrascolaires au nom d'une éducation qui prend en compte l'enfant dans sa globalité, les écoles démocratiques entendent être en phase avec l'éducation familiale. C'est cette dernière qui est jugée primordiale. C'est l'école démocratique qui s'adapte à l'enfant et pas l'inverse. La singularité de l'enfant est surdéveloppée, l'école démocratique devient une émanation de la famille. Certes, la socialisation est travaillée, mais c'est l'enfant qui a le choix des activités et de son rythme.

Des activités comme à l'école

La difficulté est parfois pour les parents de maintenir des activités proches de l'école démocratique, mais sans leur donner nécessairement un objectif pédagogique. Les parents n'ont pas à être des enseignants et les apprentissages tout en étant informels n'en restent pas moins des apprentissages. À la maison, les parents auront donc à cœur d'être avec les enfants, de les laisser jouer et s'exprimer.

Sortir dans la nature et s'exprimer

Comme toutes les pédagogies alternatives, le rôle de la nature est primordial et les promenades ou les jeux hors de la maison, dans des espaces permettant aux enfants de courir et crier, sont des moments à privilégier et à multiplier.

Accorder à l'enfant sa place

La place de l'enfant est également importante dans cette pédagogie. Le fait de laisser l'enfant prendre son espace dans la famille est déjà, au-delà de la bienveillance, un préalable pour établir des bases saines pour leur éducation. Le refus de la domination adulte prônée par les écoles démocratiques avec l'instauration d'une éducation la plus horizontale possible, sous-tend à la maison le besoin de maintenir ce principe pour que l'enfant puisse exprimer ses idées, ses perceptions et ses représentations.

Attention à l'hyper-parentalité !

Finalement, plutôt que de privilégier une activité plus qu'une autre, c'est un état d'esprit bienveillant et ouvert qu'il convient, à chaque instant, de favoriser. Pour les parents, c'est parfois, par rapport à une éducation plus traditionnelle, une nécessité de faire confiance et de savoir ne pas tout contrôler. Paradoxalement, cela engendre aussi parfois le risque qu'une hyper-parentalité ne s'installe, sous couvert de donner un espace et un moyen de contrôle. Un écueil qui mérite d'être connu pour éviter toute dérive de « parents-drones » omniprésents dans toutes les actions et moments de l'enfant.



POUR ALLER
PLUS LOIN



CHAPITRE 7

LA PÉDAGOGIE DES FOREST SCHOOLS ET ÉCOLES ÉCO-CITOYENNES



Les *Forest Schools* et les écoles éco-citoyennes posent la question des relations entre l'éducation et la nature. La préoccupation écologique ne peut être dissociée des écoles en nature, dans la nature et en premier lieu des écoles forestières (*Forest Schools*). Dans les deux cas, il s'agit d'un mouvement de prise de conscience des changements environnementaux, des transformations climatiques et de leurs conséquences. Cette préoccupation écologique se retrouve dans les autres courants alternatifs, mais pour les écoles éco-citoyennes et les *Forest Schools* c'est le pivot de leurs réflexions et de leurs pratiques. Rapprocher les enfants de la nature et de l'environnement c'est appréhender l'éducation d'une façon profondément différente.

L'ambition de relier l'enfant et la nature dans les apprentissages, de créer une harmonie entre l'humain et son environnement végétal et animal aboutit à la création d'écoles au sein même de la nature : en forêt principalement, mais aussi dans des abris de montagnes et même sur les plages. Ces mouvements internationaux des *Forest Schools* et d'éducation à l'extérieur (*Outdoor education*) font de la nature la raison même de leur présence. À ce courant, il se doit de rattacher les écoles et groupements qui prônent non la construction

d'écoles dans la nature, mais des activités pédagogiques quotidiennes ou multi-hebdomadaires de sorties et d'excursions en nature. Ainsi les « écoles en nature » ne sont pas un courant de pensée structuré, mais bien un idéal et une ambition partagée par toutes les pédagogies nouvelles et alternatives. L'enseignement dit classique, par le biais des programmes, développe aussi la notion d'éco-citoyenneté et de prise en compte actuelle des transformations environnementales. Il n'en reste pas moins que cet esprit des écoles en nature se développe. Certes le mouvement est déjà ancien et conséquent dans les pays anglo-saxons et scandinaves, mais depuis quelques années plusieurs établissements en France et en Belgique revendiquent cette filiation d'école en nature et forestière.

LA NATURE ET LES PÉDAGOGIES NOUVELLES, UNE LONGUE HISTOIRE



L'idée de nature est très présente chez les réformateurs de l'éducation, qu'il s'agisse de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi ou de tous les pédagogues d'éducation nouvelle du début du ^{xx}e siècle. Tous les pédagogues réformateurs ont souligné cette nécessité d'une harmonie entre le corps et l'esprit à travers la présence de la nature. La classe est définie comme un « pis-aller » et qu'il s'agisse de Montessori, Freinet, Decroly ou Steiner, tous précisent qu'il faut le plus possible sortir de la classe pour observer, comprendre et apprendre « par la vie ». La nature est perçue comme un moyen pour l'enfant d'être dans un environnement propice aux apprentissages. Si l'école est définie comme un lieu de coercition qui « domestique » le corps et l'esprit, la nature permet à l'enfant d'être soi, de bouger, de jouer. Adolphe Ferrière, dans un petit récit, précisait avec ironie ce contraste entre l'école « classique » et ce que devait être l'école nouvelle, respectueuse des besoins et du rythme de l'enfant en lien avec la nature.





« 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'eût aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime à manier les objets : on le mit en contact avec des idées. Il aime 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... »

Adolphe Ferrière,
L'école active, 1922.

LES ÉCOLES DE PLEIN AIR

L'école de plein air est un courant pédagogique qui, au début du ^{XX}^e siècle, va faire de l'éducation en extérieur l'axe majeur de toutes ses réflexions et pratiques. C'est un mouvement européen où l'on retrouve les écoles allemandes Freiluftschule, l'escuela del bosque espagnole ou l'escuela del mar catalane, en passant par les open air anglaises. Tous ces courants proposent une éducation à l'extérieur sans être nécessairement hors de la ville. Ce mouvement est lié à l'essor des colonies de vacances, du scoutisme et de la prise de conscience des méfaits de l'industrialisation et de l'urbanisation pour la santé des enfants. L'ambition des écoles de plein air est de permettre aux enfants, parfois avec des difficultés physiques, de profiter d'exercices corporels et de climatothérapie. C'est dans cet objectif que fut aussi repensée la pédagogie. C'est toute une philosophie qui est proposée pour reconsidérer l'éducation, la pédagogie et la santé de l'enfant. Une réflexion importante est portée sur l'architecture des locaux avec un choix pour l'ouverture, pour le verre et la flexibilité des locaux dans le but de supprimer le plus possible les murs de l'école.



KURT HAHN (1886-1974) ET LES OUTWARD BOUND SCHOOLS

Le mouvement scout, créé par Robert Baden-Powell en 1907, participe à ce bouillonnement pour une éducation informelle qui met l'accent sur des activités pratiques et de plein air. Néanmoins, le modèle des écoles éco-citoyennes et forestières actuelles reste le pédagogue allemand Kurt Hahn qui fonda en 1941 à Aberdyfi (Grande-Bretagne), où il avait fui en 1933 après l'arrivée d'Hitler au pouvoir, le premier centre Outward Bound. Kurt Hahn propose une rénovation pédagogique sur la base de l'école de plein air avec comme objectif un **programme** d'études autour de plusieurs axes. L'école de plein air permet un entraînement physique. Kurt Hahn propose toute une série **d'activités physiques** (course, lancers, sauts) en extérieur. Pour lui cette « hygiène sportive » liée au plein air permet d'éviter l'alcool et le tabac et donc de penser à sa santé.

Ensuite, il conseille **l'expédition**, c'est-à-dire une multitude de sorties, excursions à pied pour individuellement et collectivement « vivre » un moment intense. Cette expérience est l'enjeu d'un ou de plusieurs **projets**, car l'intention est bien d'apprendre, de développer des compétences, mais aussi des connaissances lors des excursions avec des visées culturelles, historiques, géographiques, scientifiques, mathématiques, artistiques ou littéraires. Enfin, toutes ces activités doivent permettre de valoriser la responsabilité individuelle et collective. L'idée de devoir souligne l'engagement pour les autres. Kurt Hahn parle de **service** et d'engagement social qui ensuite peut se traduire pour des engagements comme sapeurs-pompiers, sauveteurs en mer ou à la montagne. Ces quatre axes interfèrent entre eux pour créer une synergie, pour que l'enfant et l'adolescent puissent prendre conscience de leurs forces et faiblesses, de leurs limites et de développer une « force de l'effort sur soi-même ». Grâce à ces



activités, sont renforcées également la force physique, ainsi que la lutte pour une meilleure hygiène et une meilleure santé.

Cette conception est pour Kurt Hahn aussi liée à un « horizon spirituel » qui doit permettre à l'enfant de se transcender. L'aspect émotionnel, de développement des émotions, est le pivot des idées de Hahn et de l'« expérience vécue ».

Les *Outward Bound Schools* sont donc des écoles avec des cursus de courte durée, dans la lignée du scoutisme et des colonies de vacances qui se situent dans des espaces forestiers, en bord de mer ou dans les massifs montagneux. Le **programme** pédagogique se fonde sur ces « expériences vécues ». Aujourd'hui le mouvement est international, étendu à plus de 40 pays.



DES COURANTS IDÉOLOGIQUEMENT DIVERGENTS ?

L'éducation en plein air est souvent utilisée comme moyen de créer un sentiment d'appartenance plus profond pour les membres d'une communauté. Ce type d'éducation peut prendre des modalités très différentes selon les cultures éducatives et les pays. Les écoles forestières sont présentes en Scandinavie et dans la plupart des pays anglo-saxons. Ainsi, si ces écoles sont appréciées au Danemark ou en Suède, c'est avant tout par amour des espaces naturels et de l'harmonie. En revanche, dans certaines communautés nord-américaines, le choix de ce mode d'apprentissage reflète plutôt une volonté de refuser le monde urbain et cosmopolite. Ici on voit bien qu'il peut y avoir, pour certains mouvements conservateurs, l'idée qu'avec la nature l'enfant va retrouver son harmonie, mais pourra aussi vivre une rupture avec la « modernité » urbaine. Il s'agit certes d'une question philosophique, mais aussi politique, car ce retour à la nature n'est pas exempt de possibles dérives politiques

réactionnaires. *A contrario*, de nombreux parents conscients de la nécessité de prendre en compte la transition écologique voient dans ces écoles des outils pour mieux respecter l'environnement et faire de leurs enfants les pionniers d'une société plus écologique.

2

LES ÉCOLES FORESTIÈRES

Le mouvement des *Forest Schools* est un mode d'apprentissage en plein air dans lequel les élèves visitent des espaces naturels pour acquérir des compétences personnelles, sociales et techniques. Pratiquer quotidiennement ce mode d'apprentissage offre aux enfants des moyens d'acquérir et de développer une plus grande confiance en soi. L'école forestière est donc à la fois une pédagogie et un espace permettant à cette pédagogie d'être mise en pratique. Les premières écoles en forêt, pensées comme des lieux privilégiés d'éducation, ont été créées aux États-Unis à la fin des années 1920, notamment dans l'état du Wisconsin. Les *Forest Schools* connaissent un essor constant depuis leur création. Après la Seconde Guerre mondiale, le mouvement s'est dispersé en Europe, plus précisément en Scandinavie dans des espaces où la nature a une place prépondérante. Présentes en Allemagne sous le nom de *Waldkindergarten* (crèche en forêt), les écoles forestières utilisent les bois comme un moyen de renforcer l'indépendance et l'estime de soi des enfants. Au Danemark, l'idée d'école forestière est devenue une partie intégrante du **programme** d'études pour les enfants d'âge préscolaire (moins de sept ans). En 1957, le Suédois, Goesta Frohm, créa la notion de *Skogsmulle* afin de promouvoir l'apprentissage de la nature, de l'eau, des montagnes, des paysages mais aussi les critiques de la société industrielle, avec déjà, les conséquences des changements climatiques et les pollutions. La Suède intègre à ces projets d'études scolaires cette vision écologique. En Grande-Bretagne, plusieurs rapports soulignent l'importance



d'intégrer dans les programmes de telles thématiques et pratiques. Le pays rassemble plus de 140 écoles forestières en tant que telles. En France, les écoles dans la nature se développent encore lentement. Perçues comme « périscolaires », elles doivent se faire admettre par des parents parfois inquiets d'une scolarité « à la marge ». Le mouvement de « **pédagogie par la nature** » tente de structurer les expériences pédagogiques qui font de la nature leur pivot. En France, l'École de la forêt de Chantemerle a ouvert en septembre 2018 à Marsac en Charente. Elle accueille une douzaine d'enfants de trois à six ans qui tous les matins pratiquent des activités dans les bois. Les enseignants proposent une pédagogie alternative basée sur les méthodes Montessori et Steiner. Si tous les matins, les enfants sont à l'extérieur dans la forêt, l'après-midi, ils retournent dans une classe pour des cours plus « classiques ». Dans le même esprit, à Obernai en Alsace, une école-arbre a été construite. Cette école a installé les classes dans des bâtiments suspendus et végétalisés rendant l'impression d'être au milieu d'un espace boisé.



QUEL AMÉNAGEMENT EXTÉRIEUR PRIVILÉGIER ?

- Choisir un cadre offrant une variété de reliefs, riche en végétation, avec des sols irréguliers, pour pouvoir se balancer, grimper, se cacher.
- Aller plutôt dans la nature devant sa porte, car on ira alors plus souvent, et les enfants ont besoin de répétition.
- Proposer peu d'activités, et favoriser le jeu libre : laisser du temps, de l'espace et de la liberté pour que les enfants puissent développer leurs capacités.
- Organiser des promenades quotidiennes au même endroit.
- Amener la nature au cœur de l'institution, en montant par exemple une crèche en nature.

Site de la fondation Terra Symbiosis :
www.terra-symbiosis.org

3 LES PRINCIPES DES FOREST SCHOOLS

Des principes ont été édictés par l'association internationale des *Forest Schools*.

- **Premièrement**, il s'agit d'un processus pédagogique à long terme qui nécessite une certaine régularité et des sorties en nature quotidiennes ou au moins plusieurs fois par semaine. Il ne peut s'agir d'une simple sortie, mais bien d'un cycle planifié d'observations et de travaux dans la nature.
- **Deuxièmement**, les sorties se font dans un environnement boisé ou naturel afin de renforcer la relation entre l'apprenant, l'enseignant et le monde naturel.
- **Troisièmement**, il convient de proposer une **pédagogie active** qui fait de l'apprenant un acteur de ses apprentissages. Les activités doivent permettre un développement de la personnalité, mais aussi créer une communauté entre les apprenants pour rendre plus efficaces les apprentissages.
- **Quatrièmement**, les activités visent à promouvoir le « développement holistique » des enfants comme des adultes en encourageant le développement de la confiance, de l'estime de soi, de l'**autonomie**, de la curiosité et de la créativité.
- **Cinquièmement**, les *Forest Schools* offrent la possibilité de mieux connaître l'environnement, de comprendre ses dangers et d'être capable de prendre des risques calculés.

PLACER LA NATURE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

Les écoles éco-citoyennes regroupent un ensemble d'écoles très différentes, mais qui ont comme objectif commun de vouloir relier l'enfant et ses apprentissages à la nature. Cet



objectif implique de repenser l'ensemble des situations d'apprentissages. En France, les programmes publics ont pris en compte l'environnement, le développement durable, la nécessité de connaître cet environnement, de faire des « sorties ». Or, ce n'est pas de cela que l'on parle ici, mais bien d'un enseignement et d'un apprentissage qui doivent « physiquement » être hors de la classe, comme c'est le cas dans les écoles finlandaises, avec l'« éducation en plein air ». Les écoles en nature sont, elles, soit réellement dans un espace forestier ou alors dans un lieu proche d'un espace boisé, permettant des sorties régulières.

Les bienfaits d'une relation entre les enfants et la nature possèdent des conséquences pédagogiques et humaines. Cet attachement des enfants à la nature grâce à des apprentissages réguliers au sein même de cette nature permettra de développer un respect et un sentiment d'appartenance à un espace précis. Il devient une mémoire procurant le plus souvent un **bien-être** et un moyen de se ressourcer.

L'objectif d'une relation régulière à la nature est d'apprendre à respecter l'environnement. La protection de la faune et de la flore ne se décrète pas, mais s'apprend par des gestes éco-responsables. La nature comme écosystème permet aussi de développer ses émotions, de mieux se connaître, d'améliorer son **empathie** envers les autres. Les notions de bien-être et de **bienveillance** trouvent ici tout leur sens. La connaissance de la nature, c'est aussi un moyen de prendre conscience de ses limites, de ses ignorances et de l'humilité essentielle face au monde qui nous entoure. Par des activités en groupe, les apprentissages en nature permettent de privilégier aussi l'entraide et la coopération et de comprendre que le partage accroît le plaisir de faire.

L'**autonomie**, l'attention, l'autodiscipline et la **coopération** sont autant de valeurs qui imprègnent les apprentissages en nature.

LA NATURE COMME OUTIL ÉDUCATIF

L'idée est bien de penser « la vie au grand air » comme un outil éducatif et de permettre à l'enfant de se connaître soi-même ainsi que son environnement. Il s'agit de répondre à ses besoins propres de bouger, crier, courir, mais aussi de penser autrement cet environnement. Car ce respect de l'environnement assure notre propre survie. La découverte des éléments naturels est donc un moyen de sortir des apprentissages exclusivement livresques et de dématérialiser les connaissances pour se confronter à l'environnement par ses sens, son corps et son esprit. Pour tous les pédagogues réformistes, cette connexion à la nature est importante. L'éducation hors des murs souhaite développer une exploration concrète et pratique de la nature, et sensibiliser les enfants à l'environnement. Les enfants y jouent, montent aux arbres, construisent des objets. Ce sont bien des expériences qui existent déjà en colonie de vacances ou alors dans le scoutisme, mais elles prennent ici un caractère éducatif avec l'acquisition de connaissances concrètes. C'est pour donner du sens à ces connaissances que les activités en extérieur sont privilégiées. Elles ne donnent pas seulement lieu à des explorations et des moments de vie sociale, mais aussi à l'acquisition de compétences multiples en calcul, en vocabulaire et en compréhension scientifique, géographique, historique ou artistique. Aujourd'hui, ces activités en extérieur sont aussi perçues comme étant importantes pour le **bien-être** face à une sédentarisation qui multiplie les problèmes de santé comme l'hyperactivité, l'anxiété, l'obésité et le stress.

Plusieurs principes fédèrent les écoles et mouvements qui font ce choix : la notion de plaisir engendré par la nature sur l'enfant et la volonté d'une **éducation intégrale** qui prennent en compte les différentes facettes d'une personnalité, et l'idée



de développer une relation avec son environnement. Nous pourrions parler d'émotions face aux beautés de la nature et même d'émerveillement.



LA PÉDAGOGIE PAR LA NATURE (PPN)

La PPN place les participants au cœur du processus et établit un dialogue profond et constant avec le monde naturel. Ce sont ces deux facteurs, ainsi que l'évolution de la nature au fil des saisons, qui font de chaque session une expérience de la diversité et de la différence. Cependant, le lien entre chaque session est créé par l'existence de principes qui sont décrits dans la charte :

- La PPN est un processus qui s'inscrit dans le temps ; il est constitué de sorties régulières et répétées.
- La PPN se pratique dans une forêt si possible, ou un environnement naturel qui inspire le développement d'une connexion à la nature.
- La PPN encourage la prise de risques mesurés et le jeu libre, adapté à l'environnement et aux capacités des participants.
- Les professionnels de la PPN ont les qualifications nécessaires à l'encadrement de groupes et s'engagent à développer leurs connaissances et leurs pratiques de façon continue.

Site **into-the-woods, grandir en nature** :
www.into-the-woods.fr



LA PROMENADE EN FORÊT COMME ACTIVITÉ PRINCIPALE

Des écoles comme l'École Libre de Saint-Vaast en Belgique font le choix de plusieurs matinées par semaine dans les bois pour tous les élèves de maternelle. Tout est sujet à apprentissages, en commençant par les préparatifs, la mise en place des activités prévues, le matériel nécessaire. Sur place, il faut parfois monter

des tentes ou des toiles imperméables ainsi qu'un mobilier rudimentaire. Les activités manuelles ne manquent donc pas : porter, transporter, couper, tailler, scier. L'observation de la nature est le pivot de cette démarche pédagogique « faune et flore de toute sorte ». L'espace naturel invite aussi à une exploration des reliefs et des odeurs, sollicitant au bout du compte presque tous les sens. Face à la multiplicité des possibilités, le choix des activités est donc complexe. L'enseignant accompagne, aide, observe les enfants et les laisse au maximum faire des choix, propositions, et découvertes au gré de leur imagination. Une fois les activités terminées, c'est le moment d'exprimer son ressenti, étape aussi importante que les activités elles-mêmes. L'enseignant encadre cette étape qui permet de préparer et d'organiser les activités à venir.



LES APPORTS DES ACTIVITÉS EN NATURE

Certaines études soulignent les effets positifs de la nature, des espaces verts et boisés sur la mémorisation, la concentration et l'ouverture des différents vecteurs psychologiques. L'immersion dans la nature offre à chaque enfant, selon son rythme et ses choix, la possibilité de pratiquer une certaine **autonomie**, de prendre des risques et de les calculer. La découverte amène une créativité et une **motivation**. Tous ces éléments favorisent la croissance des aptitudes psychologiques, comme une augmentation de l'estime de soi, ce qui a une forte influence sur le développement cognitif. Les pédagogues d'**éducation nouvelle**, comme Célestin Freinet, mettent en avant ce rapprochement avec la nature qui renforce l'aspect social des enfants avec une confiance accrue en soi et les autres. Concrètement, la nature permet un développement des capacités sensorielles de l'enfant en lien avec les apprentissages des odeurs, des couleurs, du climat, de l'espace, etc.





DES AVANTAGES PÉDAGOGIQUES RECONNUS

Grâce à des activités dans la nature et un cadre non normatif comme peut l'être la classe, les enfants sont actifs et plus détendus. Cela développe également leur agilité et endurance. Le temps passe différemment lorsque les enfants sont motivés et leur agilité est sollicitée par ce désir de faire, d'observer et de créer. Aussi, la fréquentation quotidienne de la nature et le temps passé à l'air moins pollué améliorent l'état de santé des enfants. La pédiatre hongroise Emmi Pikler (1902-1984) avait, dans un cadre différent, préconisé des siestes à l'extérieur, par tous les temps. Les activités en nature privilégient les travaux de groupe, de socialisation et de **coopération**. Face à certains travaux, seul un travail collectif peut trouver la solution. Les conflits sont naturellement moins fréquents, car l'espace n'est pas confiné comme dans une classe ou une cour de récréation. Cette démarche pédagogique donne lieu à un développement du respect de l'environnement, la compréhension de son importance pour nos vies et notre avenir. Ce respect se trouve lié à celui des autres, mais aussi à l'idée de préservation d'espaces et de compréhension de leurs nécessités pour la faune et la flore. Alors même que l'espace n'est pas normalisé et sécurisé, les accidents sont très rares dans les écoles en nature. Les enfants apprennent très vite à reconnaître leurs limites, à se les fixer et à devenir ainsi rapidement autonomes. Par ailleurs, le contact avec la nature améliorerait la mémoire, l'attention, la concentration et les capacités cognitives grâce à un climat de confiance. Le fait que les enfants vivent et expérimentent eux-mêmes – tandis qu'à l'intérieur, les situations sont créées de manière artificielle – semble favoriser tous les domaines d'apprentissages y compris langagiers. Certaines compétences sont induites par l'activité dans la nature : l'esprit logique, le repérage dans le temps et dans l'espace, la connaissance du vivant, des plantes, des animaux...

RÉSUMÉ : LES RETENTISSEMENTS D'UNE PÉDAGOGIE EN NATURE :

La pédagogie en nature a des influences positives à plusieurs niveaux :

- confiance en soi ;
- connaissance de soi ;
- compétences cognitives ;
- compétences sociales ;
- communication ;
- motivation ;
- concentration ;
- endurance physique ;
- motricité ;
- comportements à l'égard de l'environnement ;
- prise de conscience écologique ;
- connaissance de l'environnement animal et végétal.

DÉCOUVRIR LE MONDE QUI NOUS ENTOURE

L'école dans la nature est une structure scolaire qui fait une large place à l'installation des élèves au sein des espaces naturels. L'objectif est de se rendre plusieurs jours par semaine dans une forêt, un bois, un jardin, mais aussi en bord d'une rivière, d'un lac, de la mer, voire dans des exploitations agricoles. Un lien est fait entre l'efficacité des apprentissages et l'immersion dans tous ces espaces naturels.

Les compétences personnelles sont considérées comme primordiales dans ce type de pédagogie. L'environnement forestier peut être utilisé pour apprendre davantage de concepts



abstraites tels que les mathématiques et la communication. La combinaison de liberté et de responsabilité a été particulièrement bénéfique pour les enfants qui manquent de confiance en eux. Les enfants sont libres d'explorer les environs de la forêt, ce qui les aide à apprendre à gérer leur propre sécurité et à se déplacer. Cela permet aux enfants de gagner en confiance et en **autonomie** tout en étendant leurs capacités. Les activités en forêt offrent plus qu'ailleurs la possibilité de développer la curiosité des enfants ainsi que leur **motivation** pour apprendre. L'environnement est ici réellement considéré comme un contexte privilégié pour les apprentissages. Cette idée se retrouve aussi dans l'enseignement public avec par exemple le réseau Éco-École.



LE RÉSEAU ÉCO-ÉCOLE

Éco-École est développé en France depuis 2005. Avec 2 500 établissements scolaires en démarche en France et plus de 50 000 dans le monde, le programme est devenu une référence pour l'éducation à l'environnement et au développement durable dans les établissements scolaires et pour les territoires qui œuvrent à la transition écologique. Éco-École s'appuie également sur un réseau de 78 associations et de 22 collectivités dotées de compétences spécifiques en matière de développement durable et d'éducation.

Site de l'agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie.

www.ademe.fr

FOREST SCHOOLS ET ÉCO-CITOYENNETÉ À LA MAISON

Les intentions des Forest Schools esquissent la richesse de la nature, mais c'est en famille que ces intentions prennent toutes leurs potentialités. On parle ici de méthodes pédagogiques à part entière et cela passe aussi par un développement des activités, quelles qu'elles soient entre parents et enfants dans la nature.

Projet scolaire et familial

Le projet pédagogique des *Forest Schools* est indissociable de la famille : c'est un choix de vie. L'idée même d'une école en lien avec la nature est une volonté de relier l'éducation scolaire à l'éducation familiale. L'*outdoor* pédagogique, cet apprentissage de la nature, souligne clairement le lien nécessaire entre le projet scolaire et familial. C'est un vrai écosystème qui est mis en place pour rendre cohérent les apports scolaires et ceux, informels, en famille. La promenade, l'observation des paysages, les jeux en plein air sont autant des moments forts qui réunissent les différents membres de la famille.

Le besoin de se reconnecter à la nature

Les *Forest Schools* mettent en avant ce déficit de nature, cette dissociation entre l'humain et son environnement. Ces deux éléments sont à prendre en compte par les parents pour développer ensemble avec les enfants le plus possible cette soif et cet enthousiasme de tout enfant face à la faune et la flore. Apprendre dans la nature ne peut être une spécificité scolaire, c'est un état d'esprit. Il ne s'agit pas pour les parents de formaliser des apprentissages et des compétences, mais bien de sensibiliser leurs enfants à la nature et leur environnement.

L'épanouissement de l'enfant passe aussi par ces activités sans but éducatif direct et pourtant si profitables. Cette pédagogie par la nature, avec la nature, souhaite développer les aptitudes des enfants à être eux-mêmes, à se replacer dans cet écosystème global. Les conséquences directes ou indirectes sont une « conscientisation » des liens entre les humains et leurs environnements végétaux et animaux. Avec les enfants c'est l'occasion de montrer l'importance de la nature dans nos vies et dans notre histoire. L'espèce humaine est issue de la nature, notre histoire humaine n'est qu'une goutte d'eau par rapport à celle de l'humanité. Tous les récits de l'histoire de la terre, des animaux et de l'évolution humaine soulignent l'importance des liens avec la nature. C'est grâce à elle que nous avons pu évoluer. Le paradoxe est que nous sommes devenus les ennemis de cette nature. Nous détruisons la faune et la flore par nos modes de vie. C'est tout cet ensemble que l'on peut faire comprendre grâce à la littérature de jeunesse, l'histoire de la terre, des paysages pour prendre conscience de la nécessité de changer notre façon de concevoir la nature et nos relations avec elle. La récente crise sanitaire du covid-19 a mis en lumière l'urgence d'une réflexion et d'une action en la matière.

La sensibilisation écologique

Le fait que l'école amène quotidiennement les enfants dans la nature développe leur plaisir d'être en contact avec cette dernière. Les parents, qui ont choisi ce courant éducatif, sont en accord avec cette volonté d'harmonie avec la nature et de la nécessité de s'y reconnecter. Le respect de la nature et la connaissance de sa richesse mêlés au plaisir et à l'envie d'explorer se retrouvent ainsi tout naturellement chez tous les membres de la famille. La sensibilisation écologique et environnementale se fait alors ensemble : en famille, mais aussi avec l'école. Ce respect de l'environnement passe par la connaissance de règles et de

leur mise en action : la mission de l'école et des parents est d'exposer ces règles aux enfants. L'écoute et l'observation provoquent le plus souvent chez l'enfant de l'empathie et la volonté de protéger cette nature si forte et si fragile en même temps.

Les bienfaits de la nature

Le bien-être de l'enfant est lié à la prise en compte de son développement corporel, cognitif et affectif harmonieux. Les activités, les jeux, les moments dans la nature à observer, courir, chanter, écouter, sentir sont autant de moyens pour améliorer le bien-être de l'enfant. Mais la nature n'a pas seulement une influence positive sur le bien-être de l'enfant, elle améliore même sa santé, comme cela a souvent été évoqué depuis le XIX^e siècle. Le bon air et les exercices sont des piliers d'une santé de fer ! Si le développement physique paraît évident, il s'agit aussi d'une autre façon d'être : le contact avec la nature crée un autre rapport à soi et à son environnement. La présence de la nature influe en effet sur nos comportements et nos émotions. La présence quotidienne des enfants avec les arbres, le soleil ou la pluie et les animaux sont autant d'outils pour une meilleure santé et un accroissement du bien-être. Du point de vue éducatif, les bienfaits psychologiques de la nature sont perceptibles dans les comportements mais aussi dans le développement cognitif.

Le minimalisme

Sans être liées directement au courant minimaliste qui prône une suppression du superflu et un retour vers l'essentiel, les écoles issues des *Forest Schools* sont très avancées sur la nécessité de repenser les liens avec la nature et les animaux. C'est ce qui explique leur fort ancrage dans les milieux végétariens et vegans, mais aussi leur volonté de repenser une société qui est obnubilée par la consommation. La connexion à la nature

souligne donc une redéfinition de ses liens avec tout ce qui est matériel. Ainsi, à la maison, une philosophie minimaliste, sans devenir un dogme, peut tout à fait être bénéfique pour le développement de l'enfant : réduire la consommation en général, préférer des espaces épurés, préférer la qualité à la quantité. L'enfant apprendra à se concentrer sur l'essentiel, n'aura pas l'esprit brouillé par des centaines d'objets qui remplissent les pièces, aura de l'espace pour se dégourdir les jambes, et profitera autant que vous d'un chez-soi harmonieux.

Ramener la nature à la maison

Toutes les activités insistent sur l'idée de relier la maison aux promenades dans les espaces naturels. Ce lien se fait via les «trouvailles» des enfants : pierres, feuilles mortes, coquilles d'escargot, nids d'oiseaux tombés des arbres, petits bâtons, etc. Ainsi, la confection d'un herbier, de collections de fleurs, de pierres, de morceaux de bois permet de poursuivre ce désir de collecter des enfants, mais aussi d'accroître leur connaissance et leur amour de la nature. Comme on le voit, connaître son environnement, le respecter et l'aimer passe non pas par des activités spécifiques, mais par toute une série de gestes, de façon d'observer, d'être, de se connaître et de connaître les autres. Sans être moralisateur, ce qui n'apporterait rien, il s'agit de laisser les enfants apprécier à leur façon, avec leurs envies la nature. C'est spontanément que les enfants aiment rire, jouer, courir dans la nature. L'ambition n'est donc pas pour les parents de structurer des connaissances, mais de laisser libre cours à leurs envies, chacun à son rythme pour vivre cette nature, être avec elle, la concevoir comme une alliée et non comme un monde à détruire.



POUR ALLER
PLUS LOIN



CHAPITRE 8

L'INSTRUCTION À DOMICILE



En France, l'instruction à domicile représente un mode spécifique et légal. La loi Ferry du 28 mars 1882 instaure l'instruction obligatoire au sein d'établissements scolaires (publics ou privés) ou dans les familles. C'est un courant éducatif alternatif qui reste en France très marginal avec seulement quelques milliers d'enfants et d'adolescents « non-sco ». Mais peut-on parler réellement d'une forme d'éducation alternative ? Qu'en est-il des modalités, des pratiques et des finalités de cette non-scolarisation ? S'agit-il d'un choix ou d'un refus « structurel » de l'école en tant qu'institution, au nom de la liberté de l'individu ? S'agit-il d'un refus de l'école comme institution « publique » et par là même d'un repli sur la famille comme structure traditionnelle ? S'agit-il d'une nécessité pour des enfants qui requièrent des soins avec des modalités d'apprentissage adaptées ?

Cette forme éducative met l'accent sur le rôle prépondérant de la famille dans les apprentissages, à travers des **apprentissages dits « informels »**. Les familles qui font le choix de l'instruction à domicile soulignent ce besoin de repenser les relations éducatives entre parents et enfants. C'est toute la question de la parentalité – des parentalités – face à l'éducation qui se pose.

Certains militants de l'instruction à domicile parlant même de remise en cause de la « domination adulte », terme fort qui est à mettre en lien avec l'idée, développée par le courant des écoles démocratiques, d'une **éducation horizontale**. Néanmoins, l'instruction à domicile doit être définie en tant que telle comme une réelle interrogation globale sur l'éducation et les relations entre adultes et enfants. Ensuite, il convient de préciser si cette forme éducative est « subie », dans le sens où il s'agirait d'une situation de souffrance de certains parents, notamment dans le cas d'enfants porteurs de handicaps physiques ou psychologiques qui ne sont pas pris en charge par l'école publique.

DE CHARLOTTE MASON À JOHN HOLT : LES THÉORICIENS DE L'INSTRUCTION À DOMICILE



Répandu aux États-Unis, le *homeschooling* est historiquement la traduction d'une méfiance à l'égard de l'école, mais c'est aussi une prise en compte de l'enfant dans sa spécificité et sa singularité face à une école définie comme un « carcan ». Une des pédagogues de cette instruction à domicile est la Britannique Charlotte Mason (1842-1923). L'enseignante souligne l'importance de considérer l'enfant comme une personne à part entière, de le respecter dans sa globalité. Tout en restant conforme à un enseignement par disciplines « scolaires », elle repense l'usage des livres. Elle insiste ensuite sur l'équilibre entre un enseignement écrit et oral, la nécessité de ne pas accélérer les apprentissages et d'établir une coéducation avec les parents. La référence actuelle des militants de l'instruction à domicile reste cependant John Holt (1923-1985), militant américain du droit des enfants et du *homeschooling* moderne. Enseignant, il estime impossible de

réformer le système éducatif et recommande donc l'instruction hors de l'école. Ensuite, même si son auteur n'est pas un théoricien de l'instruction à domicile, l'ouvrage *La société sans école* d'Ivan Illich (1926-2002), publié en français en 1971, est devenu une référence pour les militants du refus de l'école « classique ». Illich, dans une lignée libertaire, prône la « déscolarisation » de la société. Son ouvrage tente de repenser une société sans école. L'école obligatoire est définie comme une institution de domination qui impose une hiérarchie sociale et économique.

En France, l'ouvrage de Christiane Rochefort (1917-1998), *Les enfants d'abord*, publié en 1976, est un manifeste pour l'enfant et sa liberté. Le titre de l'ouvrage deviendra en 1988 le nom d'une des principales associations d'instruction à domicile, car dans son livre, au nom de la liberté de l'enfant, Christiane Rochefort propose une lutte contre l'« oppression scolaire ». Les convictions de Christiane Rochefort l'amènent à une contestation frontale de l'école au nom même de la « cause des enfants ». En 1977, dans *La charte des enfants*, Bertrand Boulin (1948-2002) poursuit ce travail de lutte contre la domination adulte et reste une référence actuelle pour certaines écoles alternatives. En 1985, dans *Insoumission à l'école obligatoire*, Catherine Becker lutte contre l'obligation scolaire, l'oppression des adultes et le patriarcat. Toutes ces références françaises mêlent une tradition libertaire à un refus de l'école perçue comme un lieu d'oppression et de « normalisation » des corps et des esprits.



LA « LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE » ET L'OPPOSITION AUX VALEURS DE L'ÉCOLE

Les multiples associations regroupant les parents assurant l'instruction à domicile se veulent les tenants de la « liberté pédagogique » et sont parties prenantes de combats contre les renforcements des contrôles à leur égard depuis ces dernières années. La création des associations est souvent le fruit des combats menés contre ces renforcements administratifs de l'institution scolaire. Mais peut-on parler dans ce refus d'école d'une autre façon de concevoir l'éducation ou s'agit-il d'un contournement de l'école publique ?

Tout d'abord, il y a l'idée que les parents sont les mieux placés pour éduquer leurs enfants et pour transmettre des connaissances. Néanmoins, la situation n'est pas monolithique et la question des motivations des parents dans ce refus d'école n'est pas uniforme. Si l'on prend l'exemple nord-américain, deux courants différents semblent perceptibles. D'une part, un courant religieux conservateur où la famille « traditionnelle » domine et d'autre part, un courant « gauche libertaire » qui tente de définir une « nouvelle famille » avec des bases différentes dans les relations entre parents et enfants. Le double objectif est ici à la fois de repenser les rapports humains en combattant cette « domination adulte » – pour reprendre le titre de l'ouvrage d'Yves Bonnadel – et de créer une forme éducative visant à un réel épanouissement de l'individu, ce que, pour ces militants, l'école ne réussit pas à faire.

L'idée de la primauté de la famille sur l'institution scolaire n'est-elle pas une sorte de revanche des parents sur la puissance de l'école publique française depuis le XIX^e siècle ? Néanmoins, il y a une volonté d'être une alternative « pédagogique » même si le terme est mal choisi puisqu'une partie des *homeschoolers* prônent le refus de la pédagogie, une a-pédagogie qui évite la transmission de l'adulte à l'enfant.

Dans son ouvrage *Apprendre sans aller à l'école*, Bernadette Nozarian précise qu'au-delà de l'opposition à l'école, perçue comme violente et développant le mal-être de l'enfant, il y a un rejet des méthodes pédagogiques pratiquées et la volonté des familles de réinventer leur vie professionnelle, de voyager et de développer des pédagogies alternatives. C'est donc non seulement une critique de l'école comme institution et comme **forme scolaire** spécifique, mais aussi une prise de conscience de toute une série de choix de société que semblent proposer ces militants. La plupart des *homeschoolers* soulignent l'importance des apprentissages informels et *a contrario* l'absence de prise en compte des **apprentissages informels** par l'institution scolaire.

Au-delà des modalités de l'instruction à domicile, *homeschooling*, *unschooling*, déscolarisation, ce refus d'école tout en étant radical a donc, dans la pratique, des différences liées aux méthodes (transposition de la classe à la maison, choix d'une pédagogie, refus d'une pédagogie au nom de la primauté des apprentissages informels, etc.). Le choix de la non-scolarisation apparaît comme un élément de toute une série d'autres choix de société, concernant l'environnement, l'alimentation ou le regard sur les animaux. Ce phénomène reste minoritaire en France, même si la « visibilité » de cette éducation à domicile apparaît très forte dans les médias.

L'OBLIGATION DE L'INSTRUCTION EN FRANCE

Depuis la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'instruction en France, la possibilité a été laissée aux familles d'instruire à domicile. Si le nombre de familles qui font ce choix est très réduit même s'il s'accroît, dans des mesures encore faibles en France, il a toujours existé. Les militants de l'instruction à domicile le rappellent souvent, l'éducation dans la famille est un des plus anciens moyens d'éducation,



bien avant l'école. Ils insistent sur le fait qu'il s'agit d'une éducation « naturelle » avec des membres d'une même famille, dans un espace de confiance et de sécurité. Selon l'article L.131-2 du Code de l'Éducation actuellement en vigueur, l'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix. Un service public de l'enseignement à distance est organisé notamment pour assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire. Selon le *Code de l'Éducation* en vigueur, « le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. »

EN CHIFFRES : LA NON-SCOLARISATION RESTE MARGINALE

Les chiffres font état d'une progression mesurée du nombre d'enfants et d'adolescents non-scolarisés. Par rapport aux 13 millions d'enfants et d'adolescents scolarisés, la non-scolarisation reste marginale, mais est en progression avec environ 13 000 enfants en 2007 et 25 000 aujourd'hui. Ces chiffres regroupent à la fois les scolarisés à distance au centre national de l'enseignement à distance (C.N.E.D.), les scolarisés dans des établissements à distance et l'instruction en famille. Si l'on compare avec la totalité des enfants soumis à l'obligation scolaire, les enfants non-scolarisés représentent aujourd'hui 0,20 % d'une classe d'âge. La répartition par sexe est à peu près égale et pour la répartition par tranche d'âge 65,7 % ont de 11 à 16 ans et 34,3 % de 6 à 10 ans.



« L'instruction est obligatoire pour tous les enfants, français et étrangers, à partir de 3 ans et jusqu'à l'âge de 16 ans révolus. Les parents peuvent choisir de scolariser leur enfant dans un établissement scolaire (public ou privé) ou bien d'assurer eux-mêmes cette instruction. L'instruction dans la famille, parfois appelée école à la maison, doit permettre à l'enfant d'acquérir des connaissances et des compétences déterminées. L'instruction donnée et les progrès de l'enfant sont contrôlés. »

Le site officiel de l'administration française :
www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F23429

2

INSTRUCTION À DOMICILE OU À DISTANCE

Le principe de l'obligation d'instruction exige que tous les enfants âgés de trois à seize ans bénéficient d'une instruction qui peut être suivie, selon le choix des personnes responsables, soit dans un établissement scolaire public ou privé, soit dans la famille (avec ou sans le soutien d'un organisme de cours par correspondance).



INSTRUCTION DANS LA FAMILLE : UN CHOIX DE LA FAMILLE

Deux cas sont définis par l'institution scolaire. Tout d'abord, l'instruction à domicile comme « choix » de la famille où l'instruction peut être dispensée par les parents ou toute autre personne de leur choix sans qu'aucun diplôme ne soit requis. Ensuite, les cas où l'enfant ne peut être scolarisé, pour de multiples raisons et en particulier médicales. Les services du rectorat donnent dans ce cas un avis favorable pour une inscription au Centre national d'enseignement à distance



(C.N.E.D). Par ce biais, les enfants non-scolarisés ont la possibilité d'obtenir un enseignement complet, avec un suivi pédagogique effectué par un professeur et un relevé de notes.



APRÈS LA DÉCLARATION DE L'INSTRUCTION DANS LA FAMILLE, DEUX ENQUÊTES SONT MENÉES :

« Une enquête à caractère social, afin de vérifier que l'instruction est dispensée dans des conditions compatibles avec l'état de santé de l'enfant et le mode de vie de la famille. Cette enquête est menée par le maire, le plus tôt possible après la déclaration, et doit être renouvelée tous les deux ans jusqu'à l'âge de 16 ans ; une enquête à caractère pédagogique, menée par l'inspection d'académie, afin de s'assurer que l'enseignement dispensé est conforme au droit de l'enfant à l'instruction. Ce contrôle a lieu à partir du troisième mois de la déclaration ; il doit être effectué au moins une fois par an. Il porte sur la progression de l'enfant dans le cursus mis en œuvre par les personnes responsables en fonction de leurs choix éducatifs. Si l'instruction donnée dans la famille est jugée insuffisante, les personnes responsables de l'enfant sont mises en demeure d'inscrire l'enfant dans un établissement d'enseignement. »

Site de l'académie de Toulouse :

www.ac-toulouse.fr/dsden12/cid132294/education-inclusive.html



INSTRUCTION À DISTANCE (C.N.E.D.)

Établissement public placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, le centre national d'enseignement à distance (C.N.E.D.) assure la mission de service public d'enseignement à distance. La pandémie du coronavirus COVID-19, avec le confinement des familles et des enfants, a mis en avant le rôle majeur de cet organisme dans l'enseignement à distance. Présent pour des enseignements de la maternelle au supérieur, le C.N.E.D assume un rôle d'interface entre l'institution scolaire et les familles désireuses d'un

enseignement non-scolaire à distance pour leurs enfants. Le C.N.E.D. propose à ces élèves un enseignement disciplinaire complet, avec un suivi pédagogique, des évaluations et l'obtention de diplômes, certifications ou équivalences. Les services de l'Éducation nationale peuvent d'ailleurs donner leur accord pour des inscriptions liées à des motifs précis comme la nécessité de soins médicaux en famille, de situation de handicap en attente de scolarisation dans un établissement médico-social ou d'activités sportives et artistiques particulières. De plus, d'autres motifs peuvent être pris en compte comme l'éloignement géographique d'un établissement scolaire, l'expatriation ou l'itinérance des familles.

3

DES LÉGISLATIONS DIFFÉRENTES SELON LES PAYS

Les législations diffèrent selon les pays européens, oscillant entre une interdiction de la non-scolarisation comme en Allemagne ou une autorisation comme en France. En général, le nombre d'enfants qui suivent une instruction à domicile reste très marginal, mais leur augmentation alerte les institutions publiques qui réglementent de plus en plus cette alternative éducative. En Suisse, la législation varie avec, selon les cantons, l'attribution à partir de déclarations préalables ou d'autorisations. Les familles doivent accepter des contrôles d'inspecteurs scolaires habilités à vérifier que l'instruction obligatoire est effectivement assurée. En Belgique francophone, l'instruction à domicile est légale depuis 1983 et encadrée précisément depuis 2008. De 2008 à 2016, le nombre d'enfants instruits à domicile a augmenté passant de 502 à 920, soit une augmentation significative même si, encore une fois ce nombre est, comme dans tous les pays européens, infime par rapport à la population scolarisée.



DIFFÉRENTS MODÈLES DE NON-SCOLARISATION

Il y a donc une différence entre une instruction à domicile subie, pour des raisons d'éloignement ou d'enfants porteurs de handicaps, et une instruction à domicile choisie comme alternative à la **forme scolaire**. La terminologie de « non-sco » en France désigne également différentes formes d'apprentissage à domicile : instruction à domicile, déscolarisation et a-scolarisation. Les familles *homeschoolers* doivent mettre en œuvre le **programme** conformément au socle de connaissances et de compétences. La différence notable avec la forme scolaire étant bien d'étudier à la maison. Pour les tenants de la « déscolarisation », les disciplines scolaires ne sont plus conservées et le programme n'est pas suivi en tant que tel. Enfin *l'unschooling*, ou a-scolarisation, tente de faire table rase des apprentissages « pédagogiques ». Il s'agit d'un refus radical de la façon traditionnelle de concevoir les apprentissages et de la volonté de mettre en avant les méthodes dites « informelles ». Ces trois formes d'instruction à domicile illustrent la variété du refus du paradigme scolaire.

UN RENFORCEMENT DES CONTRÔLES DE LA PART DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Les inspections au sein des familles pratiquant l'instruction à domicile sont liées à la nécessité de l'État de vérifier le bien-fondé d'un tel apprentissage et l'absence de maltraitance ou de travail des enfants. Depuis avril 2018, le gouvernement français a promulgué un nouveau renforcement des contrôles et des mesures d'ouverture des écoles hors contrat. La vigilance de l'État s'est accrue envers les risques de radicalisation religieuse possible au sein d'écoles privées hors contrat. Toujours en 2018, le plan national de prévention de la radicalisation vise à améliorer l'organisation et la mise en œuvre du contrôle des familles non scolarisantes. Le terme d'instruction à domicile est souvent synonyme pour l'institution scolaire d'un repli sur la cellule familiale et d'une emprise possible des parents sur leurs enfants. En 2019, la loi du 26 juillet 2019, dite de « l'école de la confiance », précise dans son article 19 le besoin d'un renforcement du contrôle de l'instruction.

UNE ÉDUCATION « NATURELLE »

L'éducation en famille est l'une des premières structures historiques d'éducation, l'école étant finalement plus récente. La volonté des militants « non-sco » est bien d'ailleurs d'apparaître comme une forme éducative « naturelle » et comme l'essence même de l'éducation. Ce refus d'école impose une réflexion et un regard nouveau de l'institution pour une forme éducative spécifique, mouvante et émergeant dans ses modalités actuelles.



UNE VISION IDÉALISÉE DE LA FAMILLE ?

L'implication croissante des parents suppose la prise en compte de l'évolution vers les droits de l'enfant et son respect. Ce mouvement se poursuit jusqu'à aujourd'hui pour déterminer les violences verbales et physiques à l'égard des enfants et des sanctions pénales contre tout châtiment corporel. La mutation des pratiques d'éducation familiale passe bien par une redéfinition des relations parents-enfants, la prise en compte des difficultés des enfants, l'importance de la parole, de l'écoute et du partage. Les travaux sur la valorisation de la **positivité** et de l'optimisme dans les relations adultes-enfants d'Alain Braconnier mettent en avant cette volonté et ce désir de la plupart des parents de permettre l'épanouissement de leurs enfants et de participer activement à leur éducation. Face à une école perçue comme un pouvoir de domination et de reproduction sociale, une vision contestataire « libertaire » est perceptible. Certains auteurs comme Thierry Pardo prônent une « piraterie éducative » et un refus de l'école. Mais, si le refus de l'école obligatoire, au nom de la liberté de l'individu et du choix des parents, peut avoir un écho significatif dans certains milieux libertaires, la famille constitue encore une institution majeure de la société actuelle et de sa reproduction.



Il existe une vision idéalisée de la famille présente dans des milieux différents, voire antinomiques en termes de valeurs. On retrouve ainsi des familles aux valeurs religieuses fortes qui voient dans la famille la cellule de base de leurs propres valeurs et, a contrario, des parents qui souhaitent seulement redéfinir des liens étroits et forts avec leurs enfants dans une société qu'ils jugent violente et déshumanisée.



CONTRE LA DOMINATION ADULTE

Cette « cause des enfants » et de l'égalité de leurs droits est liée à une lutte contre la domination adulte et la « pédagogie noire ». Cette « pédagogie noire » est le nom choisi pour cette forme d'éducation répressive visant à soumettre les enfants par la violence et le harcèlement physique et moral. Il ne s'agit plus seulement d'un développement dans la bienveillance qui est proposé, mais bien la fin d'une domination adulte. Car cette « pédagogie noire » est analysée comme un moyen de maintenir la hiérarchie arbitraire entre adulte et enfant, de maintenir les parents consciemment ou non dans des conflits intérieurs. La déification des adultes et la négation des sentiments et des émotions empêchent l'enfant d'être autonome et responsable. La lutte contre les rapports de pouvoir doit donc laisser place au respect, à la bienveillance et à l'**empathie**.



UNE PARENTALITÉ POSITIVE

La parentalité positive est un incontournable des pédagogies alternatives et même un préalable pour intégrer de telles écoles et y rester. Cette notion entend, au même titre que l'**éducation positive**, apporter des relations apaisées et altruistes entre parents et enfants. Les familles IEF (Instruction en famille), estiment que c'est dans le cadre familial que la situation est la plus évidente pour définir cette **positivité** par rapport à un cadre scolaire. On assiste donc à une mutation de la fonction parentale qui avec le terme de parentalité,

positive ou pas, dessine une fonction ou même ce que certains nomment un « métier » de parents qui nécessite des compétences particulières. La notion d'« **hyper-parentalité** » souligne ce désir de certains parents qui, tout en précisant vouloir le meilleur pour leur enfant, tentent à tout prix d'éliminer le moindre obstacle au bonheur de leurs enfants en créant une multitude de stratégies et de tâches, non seulement difficiles à tenir, mais en plus parfois néfastes pour leurs enfants. Cette hyper-parentalité est le signe manifeste de l'implication de plus en plus forte des parents dans les différents moments de la vie et de l'éducation de leur jeune enfant. Il s'agit donc d'une forme d'éducation parentale qui dépasse le clivage autoritaire-permissif pour élaborer une typologie liée au degré d'ingérence des parents dans la vie des enfants, mais également le degré d'impact de cette responsabilité, et de surinvestissement parental sur leur propre vie. Ce sont des « parents-drones » qui tentent de tout contrôler. Ce contrôle omniprésent et de tous les instants de l'enfant entre en contradiction avec le discours affiché sur la volonté de laisser vivre son enfant en toute **autonomie**. Le contrôle incessant souligne bien évidemment aussi un manque de confiance envers l'enfant. Un comportement pareil engendre des risques pour l'enfant, comme pour les parents, d'un surinvestissement des familles, des injonctions contradictoires avec l'idée même d'autonomie de l'enfant et l'illusion d'un monde meilleur créé de toutes pièces par les parents.

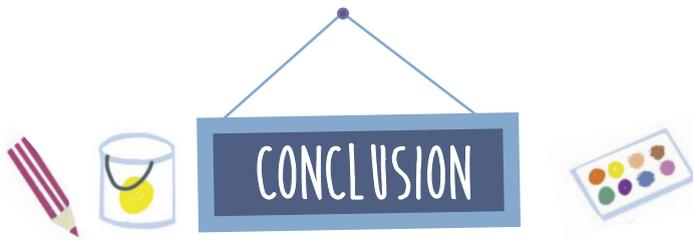
6 APPRENDRE AUTREMENT ?

Les **apprentissages formels et informels** posent la question de l'apprentissage en tant que tel. L'idée d'apprendre en vivant propose donc un autre rapport au savoir. On perçoit là encore une réelle différence entre les courants historiques de l'éducation nouvelle qui prônent des pédagogies particulières – Montessori, Freinet, Decroly, Steiner– et les actuelles pédagogies alternatives qui refusent de se laisser « enfermer » dans une pédagogie spécifique. Certains militants de la non-scolarisation



prêchent même un refus de la pédagogie, une a-pédagogie qui évite la transmission de l'adulte à l'enfant. Cette a-pédagogie, c'est-à-dire le refus de cours, mais surtout d'enseignement et de transmission, entre ainsi en contradiction avec l'idée même d'enseigner. Cette a-pédagogie étant une renonciation de toute intention pédagogique et progressivité des apprentissages. Pour les pédagogues de l'éducation nouvelle – et c'est un vrai fossé avec les méthodes alternatives émergentes de type Sudbury – la pédagogie permet le développement des besoins et des intérêts de l'enfant. Être une alternative représente le souhait des militants d'instruction à domicile. Dépassant le seul refus de l'école, ils sont les défenseurs de nouvelles pratiques éducatives. Nous pouvons ici esquisser trois vecteurs de ce combat : la force de diffusion des associations « non-sco », l'objectif d'apparaître comme les dépositaires de la « liberté pédagogique » et enfin la volonté d'être le fer de lance d'une nouvelle façon de concevoir les apprentissages. Le début des recherches scientifiques en France sur la question permet aux tenants de l'instruction à domicile d'être « un objet d'étude », mais c'est surtout la force de communication des associations et des lobbys pro-instruction à domicile qui illustre la présence des « non-sco » dans l'espace médiatique. Une multitude d'associations, dont la représentativité est complexe à établir, sont présentes dès la fin des années 1980, avec par exemple Les enfants d'abord puis Libres d'Apprendre et d'Instruire Autrement (LAIA). Depuis 2011, on assiste, parallèlement à l'essor des pédagogies alternatives, à l'apparition de nouvelles associations. Ces dernières ont toutes le même objectif : rassembler des familles non-scolarisantes en les aidant à **échanger** pour pratiquer l'instruction parentale et « défendre le droit au libre choix du mode d'instruction ».





Le confinement forcé que nous venons de vivre a profondément modifié notre façon de concevoir l'avenir. Cette période a confirmé que se connaître et échanger avec les autres sont essentiels. Elle nous a aussi montré l'importance de l'éducation, d'une éducation faite de savoirs, de compétences mais aussi d'une multitude de petits gestes, de réflexions, d'expérimentation, de rires et de créativité. Chacun, adulte et enfant, a dû s'adapter à une situation nouvelle, angoissante et trouver en soi et avec les autres la force d'avancer. L'idée même « d'école à la maison » a mis en lumière les difficultés de l'acquisition, de la transmission et le fait qu'enseigner s'apprend.

Cela a permis aussi d'observer ce besoin et cette soif des enfants de comprendre, de savoir, d'agir, de bouger, d'expérimenter d'être à la fois un être singulier et un être profondément social qui veut échanger et partager avec les autres et avec son environnement ; cette envie aussi d'être en relation avec le dehors, la nature et l'environnement. La confiance dans l'enfant, la prise en compte de sa créativité et de son imagination sont au cœur des projets des pédagogies que nous venons de présenter dans cet ouvrage. Leurs histoires sont anciennes et elles sont pourtant encore plus d'actualité aujourd'hui. Le mouvement actuel d'essor et d'attrait pour les pédagogies alternatives est une vraie révolution éducative. C'est une révolution révélatrice des mutations et des défis de nos sociétés. Face à un monde qui change, de plus en plus de parents s'intéressent à l'éducation de leurs enfants, ils veulent le mieux pour eux et s'inquiètent pour leur avenir.

En prenant en compte la spécificité de chacun, en proposant des activités liées aux besoins et aux intérêts des enfants, ces pédagogies préparent l'avenir en proposant une autre éducation qui prend en compte l'épanouissement de l'individu, son émancipation, son bien-être et la nécessité d'une vie harmonieuse et fraternelle. Il ne s'agit pas d'une utopie mais bien d'une nécessité pour l'avenir. L'autonomie et l'estime de soi ne se décrètent pas ; elles s'apprennent au rythme de chacun. Toutes ces pédagogies alternatives entendent changer la société en transformant l'éducation, en refusant le repli sur soi et en affirmant des intentions et des finalités éducatives altruistes.

RETROUVEZ LE LEXIQUE COMPLET
DES NOTIONS ET MOTS-CLÉS ICI :



Pour plus de conseil et d'astuces, rendez-vous sur :

PARENTIPS

Pour plus de conseils et d'astuces,
rendez-vous sur www.parentips.fr

Développement de l'enfant, scolarité, vie quotidienne
ou activités. Retrouvez de nombreux contenus d'experts
pour les enfants de 0 à 14 ans.
www.parentips.fr

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes celles et ceux, enfants, adolescents, parents, enseignants et étudiants qui, par leurs partages amicaux, leurs soutiens et suggestions, m'ont permis d'approfondir des sujets qui restent essentiels à nos existences et notre avenir.

Merci à toute l'équipe des éditions Hatier et tout particulièrement à Caroline Terral pour son efficacité et sa clairvoyance.

Direction : Rachel Duc
Responsable éditoriale : Caroline Terral
L'éditeur remercie Amédine Sèdes pour son aide précieuse
Directeur artistique : Nicolas Vallet
Illustrations intérieures,
mise en page et couverture : Mélody Denturck
Correction : Françoise Mathay
Chef de studio : Karine Alary
Fabrication : Cécile Labarthe

© Hatier – 8, rue d'Assas, 75 006 Paris –

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

Mieux les **comprendre** pour en retirer **le meilleur**

L'irruption des pédagogies alternatives dans le paysage éducatif est l'un des phénomènes les plus marquants en éducation au XXI^e siècle.

Elles ne sont pas un effet de mode mais bien une tendance de fond des systèmes éducatifs contemporains. Si elles ne laissent pas indifférent, c'est qu'elles sont révélatrices de l'évolution de nos sociétés.

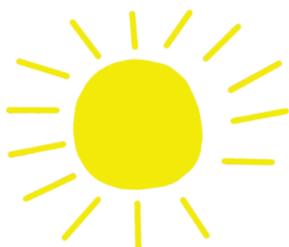
Elles interrogent notre propre éducation et celle que nous souhaiterions pour nos enfants. Le terme « d'alternative » annonce une autre façon d'éduquer, d'enseigner, d'intégrer les apprentissages.

Cet ouvrage a pour vocation de répondre aux interrogations des parents ou futurs parents mais aussi à toute personne intéressée par l'éducation.

Sylvain Wagnon nous invite à comprendre et mettre en application les grands principes de ces pédagogies alternatives.

- Un chapitrage qui met en lumière les plus grands courants : Montessori, Freinet, Decroly, Steiner, les écoles démocratiques Sudbury, l'instruction à domicile, les *Forest schools* et écoles éco-citoyennes ;
- Des zooms sur leurs fondateurs pour mieux comprendre leurs démarches ;
 - Des idées de mise en application à la maison ;
 - Des bibliographies et un lexique complet accessibles via un QR Code pour approfondir les notions inhérentes à chaque pédagogie.

Indéniablement, le choix d'une école alternative n'est pas anodin et mérite une réflexion globale. Cet ouvrage se veut une aide à cette réflexion naissante ou déjà mûrie.



PARENT TIPS

Pour plus de conseils et d'astuces,
rendez-vous sur www.parenttips.fr