



dossier/

- 4 L'école de demain date d'hier
- 7 La Riposte de Philippe Meirieu
- 9 HEP: donnez-nous des outils!
- 11 Mettre un carré dans un triangle
- 13 D'une école de la conformité à celle de la créativité
- 15 Une école où apprendre la vie
- 17 Le cours dialogué: toujours d'actualité?

Les origines lointaines de l'école de demain

Dossier réalisé par Simone Forster

L'école de demain date

Les débats sur l'école de demain sont sans fin. À y regarder de plus près, ils ne ré-
Se pose toutefois la question de l'impact des neurosciences et de l'école numéri

Simone Forster

L'idée que nous nous faisons des enfants im-
prègne les manières de les instruire. S'agit-
il de leur bourrer la cervelle de savoirs ou
de les accompagner sur les chemins des connais-
sances en exploitant leurs goûts des découvertes?

La Renaissance: au diable la scolastique!

Cette question traverse l'histoire depuis l'Antiquité. Socrate se prononce pour une pédagogie du dialogue: «Ils (les élèves) ont trouvé eux-mêmes, à partir d'eux-mêmes, une foule de belles choses.» S'adressant à Théétète, un jeune mathématicien: «Essaie de répondre à la question qui nous occupe. Et ne dis jamais que tu n'en es pas capable.» Tout est dit ou presque...

Dès le XV^e siècle, les humanistes italiens de la Renaissance, nourris de culture grecque et latine, bouleversent le monde figé des méthodes scolastiques du Moyen Âge. Ils redécouvrent la pédagogie socratique et s'engagent pour une éducation libérale, affranchie du formalisme théologique.

Érasme, dans son essai *De l'éducation des enfants* (1529), recommande de les instruire de «manière douce et captivante» et de faire en sorte qu'apprendre ressemble à un «jeu plutôt qu'à un travail». «Rien n'est en effet plus néfaste qu'un précepteur dont le caractère amène les enfants à haïr les études avant d'être en mesure de comprendre pourquoi il faut les aimer.» Érasme condamne les leçons qui ne font que «bourrer le cerveau des enfants de connaissances extravagantes, inadaptées à leur âge.» Très marqué par l'éducation rigide et sans joie qu'il reçut, il recommande aux maîtres d'exercer leur art avec une certaine légèreté et de laisser les enfants s'exprimer.

Montaigne (1533-1592), dans ses *Essais*, plaide pour une instruction par l'action plutôt que par «oui-dire». «Apprendre en faisant goûter les choses (...). Quelquefois lui (lisez à l'enfant) ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir» (Ch. 25). Et plus loin: «À ceux qui veulent apprendre nuit le plus souvent l'autorité de ceux qui enseignent.» Tout l'art de l'éducation consiste à doter les enfants, sans violences ni châtements, de connaissances qui ont un sens pour leur vie. Et sa critique de résonner encore aujourd'hui: «Nous apprenons, non pour la vie, mais pour l'école» (Ch. 24).

Rousseau: la nature dans tous ses états

Rousseau dans son essai *Émile, ou De l'éducation* (1762) réfléchit à une manière d'éduquer les enfants qui ne contredit pas leur nature profonde. Émile apprend par lui-même en explorant la nature; il développe ainsi ses facultés sensorielles et son esprit de déduction. L'expérience, les activités manuelles et physiques priment sur les livres. Rousseau insiste sur la nécessité de s'adresser à l'enfant en tant qu'être doté d'une identité distincte de celle de l'adulte. Les éducateurs «s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. (...) Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très assurément vous ne les connaissez point.»



Statue d'Érasme, ville de Rotterdam



d'hier

inventent pas la roue.
que sur le monde de l'éducation.

© Gianni Chiarini

(...) Les éducateurs «s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. (...) Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très assurément vous ne les connaissez point.»

Rousseau. *Émile, ou De l'éducation* (1762)

Un héritage incontesté

Rousseau est considéré comme le père de l'École nouvelle, celle qui préconise des méthodes actives, fondées sur le goût de la découverte, sur la liberté et sur le respect de l'identité enfantine. Autant de valeurs qui sont celles de l'école du futur, souhaitée par de nombreux spécialistes. Une lecture attentive de *l'Émile* montre toutefois que Rousseau est tiraillé entre la liberté totale accordée à l'enfant et la nécessité de le guider. Ces deux exigences ne sont contradictoires qu'en apparence. «L'enfant ne peut décider de ce qu'il doit apprendre (...), mais il doit l'apprendre par lui-même» (Meirieu). Rousseau laisse un riche héritage; de nombreux pédagogues (Pestalozzi, Montessori, Freinet, Dewey, etc.) s'inscrivent dans son sillage, car il ouvre la voie vers une «éducation à la démocratie» (Meirieu).

Les manières d'apprendre plutôt que d'enseigner

Bouleversé par la lecture de *l'Émile*, «cet ouvrage qui rendit l'enfant à lui-même et l'éducation à l'enfant»,

Pestalozzi (1746-1827) décide de vouer sa vie à tenter de doter l'Émile des instruments pratiques d'une pédagogie. Il veut, en quelque sorte, lui «donner des mains». Le concept de nature doit engendrer une démarche pédagogique qui permette à chacun de découvrir ses talents et de devenir ce qu'il est vraiment. La vraie école est celle où le maître montre le chemin, mais laisse l'enfant marcher à son rythme, car le but de toute éducation est l'autonomie. Pestalozzi étudie les manières d'apprendre plutôt que celles d'enseigner. Sa *Méthode* place l'enfant au centre de l'action éducative et fait de lui l'acteur de ses apprentissages. Elle se fonde avant tout sur l'intuition, laquelle se traduit en notions précises, par l'observation et les exercices gradués.

Les intuitions de Pestalozzi

À cet égard, Pestalozzi ne manque lui-même pas d'intuition. En effet, l'idée de se fonder sur ce qui préexiste dans le cerveau de l'enfant est celle des sciences cognitives. Celles-ci affirment, en effet, qu'en numération, par exemple, les enfants sont dotés d'intuitions de repérage du nombre.

Apprendre à lire, à compter revient à tirer parti des circuits préexistants dans le cerveau. Stanislas de Haene, professeur au Collège de France, déclare: «S'il fallait ne retenir qu'une seule découverte majeure, c'est que le cerveau, dès l'enfance, est intrinsèquement très organisé. Il contient d'emblée ce qu'on pourrait nommer des algorithmes, et l'apprentissage proprement dit ne fera que les activer et les recycler pour des usages culturels et scolaires.»

Difficile de tout bouleverser

Dès l'Antiquité, un fil rouge traverse les réflexions des philosophes, des pédagogues et, aujourd'hui, des spécialistes des neurosciences: il faut partir de l'enfant lui-même. Il s'agit de la clé de toute réforme éducative qui a des chances de réussite. Sans doute est-ce difficile tant nos systèmes éducatifs se concentrent sur les savoirs, déclinés dans les plans d'études. Ils sont aussi captifs des classements internationaux (PISA) et de l'économie de marché. Tout bouleverser pour créer une école à la mesure des enfants est une démarche dans laquelle ils ne sont guère disposés à s'aventurer. Dans un monde où tout bouge, ils sont enclins à s'accrocher à une école qu'ils connaissent.

Richard David Precht: le réformateur allemand

Professeur à l'Université de Cologne, Precht est célèbre outre-Rhin pour son engagement pour une réforme complète du système éducatif allemand. Il le juge archaïque et incapable de répondre aux défis de ce siècle. En effet, les enfants qui, aujourd'hui, commencent l'école enfantine exerceront, lorsqu'ils seront adultes, des métiers que nous ne connaissons pas. Les surcharger d'un fatras de connaissances, dont ils ne sauront sans doute que faire et qu'ils ne tarderont pas à oublier, n'a pas de sens. Il faut une éducation «plus ouverte à l'imagination et à l'intelligence relationnelle,

conduisant à épanouir une curiosité polyvalente plutôt qu'une spécialisation de type industriel» (Precht 2013). Les neurosciences nous apprennent qu'il faut de l'enthousiasme pour apprendre. C'est pourquoi, cultivons la curiosité, la créativité et l'esprit d'équipe chez nos enfants plutôt que la compétition et le bachotage.

À l'école du numérique

Les technologies vont-elles donner naissance à une autre école? Il est difficile de le dire, car nous manquons de recul. L'école numérique implique de nouveaux aménagements des espaces, d'autres manières d'apprendre et d'enseigner. De nombreuses entreprises proposent leur soutien ou délivrent une école numérique clés en main. Il en va ainsi du programme *Big Picture Learning Design* créé en 1995 aux États-Unis, par deux enseignants: Dennis Littky et Elliott Washor. Plusieurs fois récompensé par des prix prestigieux pour la qualité des écoles qu'il a dirigées, Littky reçoit de 2000 à 2010 un soutien financier de la fondation Bill et Melinda Gates.

Big Picture Learning se fonde sur la conviction que tous les élèves, même ceux qui ont été rejetés par le système scolaire, sont capables d'apprendre et de trouver leur voie. Il importe qu'ils sentent qu'ils «sont au centre de leur éducation» et qu'ils appartiennent à une communauté scolaire, soucieuse de les soutenir. Les principes de *Big Picture Learning* sont d'adapter les apprentissages aux intérêts et aux besoins de chaque élève, d'assouplir le plan d'études afin qu'il prenne en compte une

gamme élargie de compétences, d'organiser des stages hors de l'école et de pratiquer une évaluation fondée sur la qualité des travaux des élèves et sur leurs capacités à les présenter. Les élèves d'âges divers travaillent dans des groupes sous la direction d'un enseignant. Celui-ci observe chaque élève afin de détecter quels sont ses intérêts et ses points forts. L'originalité de *Big Picture Learning* est de conjuguer apprentissages scolaires et stages réguliers, à l'extérieur de l'école, en fonction des capacités et des goûts des élèves.

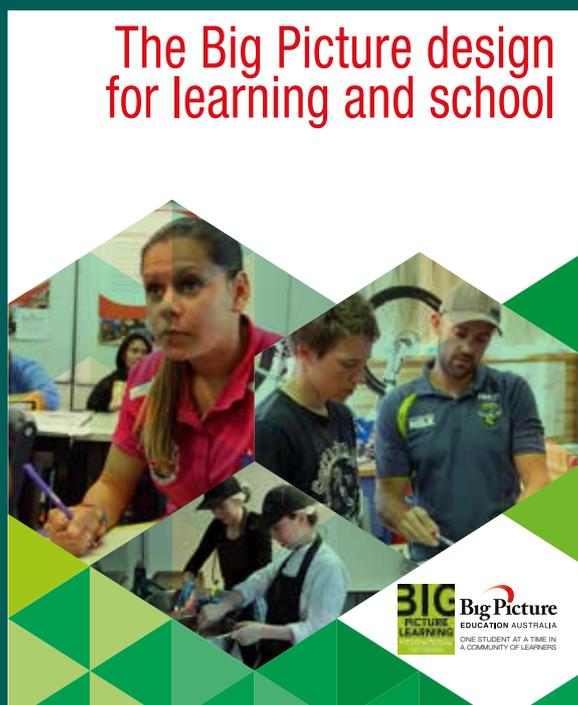
Europe: réaménager les salles de classe

European Schoolnet, créé en 1997, est un organisme qui regroupe trente et un ministères européens de l'éducation. Sa vocation est de faciliter le passage à l'école numérique afin qu'enseignants et élèves acquièrent les compétences exigées par «la société du savoir». À cet effet, il informe et conseille les acteurs de l'éducation et soutient des projets innovants. En 2012, il ouvre, à Bruxelles, le *Future Classroom Lab*, un centre d'exposition – financé par Microsoft, Samsung, Acer, etc. – des innovations technologiques présentées dans divers espaces de démonstration.

Passer à l'école numérique implique un réaménagement des salles de classe et de tous les espaces disponibles d'un bâtiment scolaire. Il faut des aires distinctes pour les recherches que doivent mener les élèves, pour la production de leurs travaux ainsi que pour leur présentation dans un environnement multimédia. En 2013, *European Schoolnet* lance la *European Schoolnet Academy*, une plateforme qui offre des cours de formation à distance (MOOC) aux enseignants des écoles numériques des degrés primaire et secondaire.

Les enfants d'abord

Deux spécialistes de l'éducation, Catherine Barker et Ian Burton, parcourent la Grande-Bretagne, au début du XXI^e siècle, afin de s'enquérir, auprès des jeunes générations, de l'école qu'ils souhaitent. Les enfants de 5 ans pensent à une école dans un sous-marin ou au cœur d'une forêt. Les plus grands sont nombreux à dire qu'ils aimeraient une école où on les écoute, sans sonnerie ni devoirs à domicile, sise dans un parc avec des arbres où grimper. Une jeune fille de 15 ans déclare: «Une école où nous ne sommes pas traités comme une horde de bêtes sauvages à intégrer dans le monde... parce que ce monde est aussi le nôtre» (Barker 2003). •



Sources

- Barker, C., Burton I., *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. Paperback 2003
- Littky, D., Grabelle S., *The big picture. Education in Everyone's business*. Paperback 2004
- Precht R., D., *Anna die Schule und der liebe Gott*. Goldmann Verlag, München 2013
- Future Classroom Lab*: www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab
- Meirieu P., *Rousseau pédagogue: du malentendu à l'essentiel*, <http://meirieu.com> (www.meirieu.com/ARTICLES/Meirieu_Rousseau.pdf).
- Dehaene, S., *Neurosciences et apprentissages*

La Riposte de Philippe Meirieu

Philippe Meirieu, dans son ouvrage *La Riposte*, s'intéresse à ce qu'il appelle la tentation «hyperpédago», c'est-à-dire à la floraison «d'écoles alternatives» dont il pointe certaines dérives. Extraits de deux interviews, *Des écoles alternatives, des «antipédagos» et des «hyperpédagos»*, publiées par les *Cahiers Pédagogiques* en septembre 2018.

Qu'est-ce qui permet de rattacher ou non les nombreuses écoles et les multiples projets alternatifs du mouvement dit d'Éducation nouvelle?

Il faut d'abord préciser ce que l'on entend par «Éducation nouvelle». (...) La première *new school* est créée en 1889 en Angleterre par le pasteur Cecil Reddie (...). Son principe: l'apprentissage par l'activité dans un cadre familial et naturel. On y apprend la biologie et la géométrie à partir du jardinage, la langue en lisant et rédigeant lettres et journaux, etc. Cette expérience serait peut-être restée confidentielle si elle n'avait été popularisée par Edmond Demolins, un économiste français (...) qui voyage en Angleterre pour découvrir les raisons qui font le succès commercial des Anglo-Saxons. La légende veut qu'il ait rencontré Cecil Reddie dans un pub et ait été enthousiasmé par sa vision de l'éducation. Au point (...) qu'il a créé, sur son exemple, l'École des Roches, la première «école nouvelle» française (...) à se revendiquer du «corps doctrinal» de l'Éducation nouvelle qui tient en quelques principes simples: 1) les écoles publiques sont des machines à broyer les individualités enfantines et à briser toute créativité; 2) l'enfant a naturellement le désir d'apprendre et l'adulte doit se mettre au service de ce désir; 3) les apprentissages se font à travers des activités qui leur donnent sens; 4) l'enfant peut et doit se développer librement dans des groupes qui décident eux-mêmes de leurs règles de fonctionnement; 5) c'est ainsi qu'émergent les talents de chacun et que se construit une société où l'on aura enfin «*the right man at the right place*». (...)

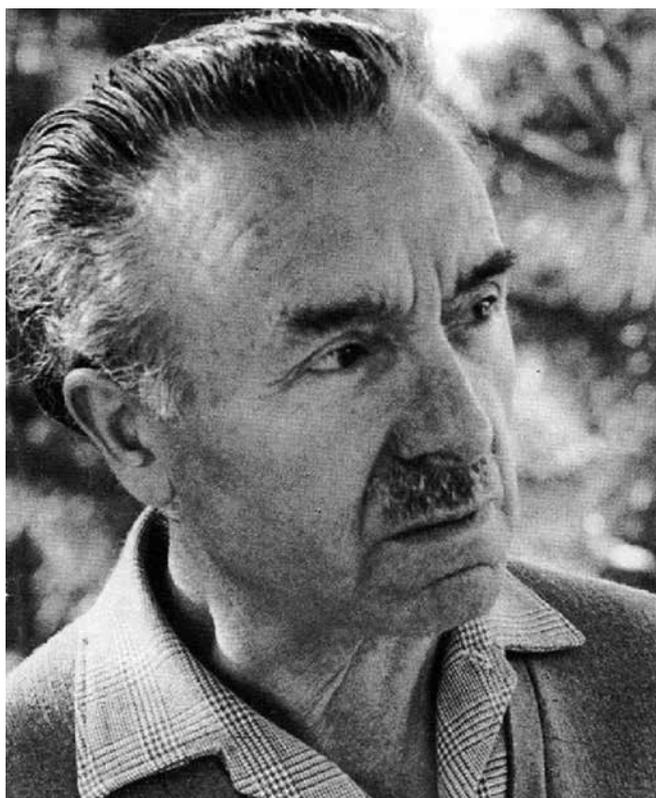
Ce n'est qu'avec la Première Guerre mondiale que ces idées vont «cristalliser». (...) Et, pour éviter le retour de la haine et du carnage, ils (*les éducateurs*) misent sur une autre éducation, authentiquement humaniste (...) plaçant l'éveil ainsi que la formation à la solidarité au cœur de tout enseignement. En 1921 se tient le Congrès de Calais, congrès fondateur de la Ligue internationale de



La doctoresse Maria Montessori (ici en 1913) a conçu des outils très précis, censés correspondre aux «lois du développement de l'enfant»

l'Éducation nouvelle, présidée par Adolphe Ferrière. Il y a là des gens aussi différents que Neill le libertaire, fondateur de Summerhill, (...) et Maria Montessori, médecin (...), adepte d'une «pédagogie scientifique» strictement calibrée sur les «périodes sensibles» de l'enfant. Ce qui les réunit, c'est la même révolte contre l'éducation «traditionnelle» et, selon l'expression de Ferrière, le choix de «l'école active» contre «l'école assise».

Il y aura, jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, de nombreux congrès de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle. (...) Les différents mouvements et multiples courants qui se réclament de l'Éducation nouvelle, s'ils ont en commun un même refus de «l'école assise» où



Pour Célestin Freinet, l'école est un outil d'émancipation matérielle et intellectuelle des humains et, en particulier, des plus démunis

l'enfant serait assigné à reproduire des comportements standardisés, s'ils veulent tous former les élèves à «se prendre en charge», s'ils prônent systématiquement les «méthodes actives», ne mettent pas les mêmes choses derrière les mêmes mots.

On sait, par exemple, que Freinet et Montessori étaient à la fois en accord sur certains points et radicalement en désaccord sur d'autres. (...) Ils savaient que chaque enfant doit être confronté à des situations pensées, structurées et régulées par l'adulte afin de pouvoir progresser. Mais ils différaient précisément dans le type de situations et de matériel à leur proposer.

Maria Montessori a conçu des outils très précis, censés, en même temps, correspondre aux «lois du développement de l'enfant» et à la structuration des savoirs: les blocs logiques, comme l'ensemble de son matériel, constituent ainsi une «interface» entre l'intelligence de l'enfant et la structure des mathématiques. Ils fonctionnent parce qu'il y a, en principe, un isomorphisme rigoureux entre leur «forme», la «forme» de l'esprit de l'enfant à une période donnée et la «forme» de la connaissance à acquérir; ces trois éléments se superposent comme trois «couches» et s'ajustent si précisément que l'enfant en est heureux en même temps qu'il devient savant: c'est cet «ajustement» que Montessori désigne par l'expression d'«esprit absorbant» (...)

Il y a là la recherche d'une sorte d'harmonie (...) qui est le signe de la réussite de la relation pédagogique. D'où cette conception de la classe où les enfants travaillent spontanément et à leur rythme, où l'adulte prépare les

conditions de la rencontre de chacun avec le matériel qui lui convient et garantit la sécurité et la sérénité de cette rencontre. (...)

Au plan politique, Freinet est attaché à ce qu'il nomme «l'école du peuple»: soit (...) l'affirmation de sa volonté de faire de l'École un outil d'émancipation matérielle et intellectuelle des humains et, en particulier, des plus démunis. L'École (...) est un lieu où les enfants du peuple doivent apprendre à prendre en main leur destin.

Au plan pédagogique, le caractère «artificiel» du matériel Montessori inquiète encore plus Freinet que son coût prohibitif. (...) Certes, il concède que les «enfants sages» de la *dottorissa* vont apprendre, mais ils ne vont faire qu'apprendre quand lui propose, au contraire, avec la «méthode naturelle» et le «tâtonnement expérimental» d'apprendre, de comprendre et de s'émanciper.

En pratiquant «le travail vrai», sur des «objets vrais» (un barrage sur la rivière ou un journal scolaire), avec des contraintes inhérentes à ces objets eux-mêmes (...), les enfants s'engagent dans une démarche de découverte qui (...) les amène à se dépasser et à percevoir, non seulement ce qu'un apprentissage leur apporte, mais aussi de quoi il les libère et ce qu'il leur permet d'espérer en termes de coopération avec les autres. C'est pourquoi les «techniques Freinet» en matière d'apprentissage sont inséparables des «techniques Freinet» en matière de coopération et de réflexion collective. On voit, à partir de cet exemple, que la question est (...): «À quoi, dans l'Éducation nouvelle, telle ou telle école se rattache-t-elle?»

Pouvez-vous expliciter la notion d'«hyperpédagogie» que vous utilisez dans le livre? Et comment expliquer que les «hyperpédagoges» sont peu attaqués par ceux qui fustigent les soi-disant «pédagogistes»?

Ceux et celles que j'appelle les «hyperpédagoges» n'ont lu l'*Émile* de Rousseau qu'à moitié. Ils ont parfaitement compris (...) que l'enfant doit apprendre par lui-même: «Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même (...)» Mais ils omettent de rappeler que Rousseau écrit dans le même ouvrage: «Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse.»

Les «hyperpédagoges» comme les «antipédagoges» (...) ne veulent considérer qu'un des deux volets (...) de l'acte éducatif (...): les premiers en supposant que l'enfant apprend et grandit sans contraintes ni accompagnement, les seconds en étant persuadés qu'un enfant peut apprendre «sur commande» et qu'il suffit de «décréter les apprentissages». (...) Je note que les uns et les autres sont partisans d'une école clanique.

Faut-il créer des «écoles alternatives» ou concevoir et pratiquer différemment dans l'école de la République?

Selon la formule que j'emploie dans mon livre, il faut «avancer sur la crête»! (...) Avancer en promouvant des alternatives à la forme scolaire dans l'enseignement public, en se gardant, toutefois, de les privatiser ou de les laisser dériver vers un fonctionnement clanique. •

HEP: donnez-nous des outils!

Amélie fréquente une haute école pédagogique (HEP). Ses stages lui font découvrir certaines pratiques originales, comme celle de l'école en forêt.

Propos recueillis par Simone Forster

Votre formation correspond-elle à vos attentes?

Amélie: Lorsque j'ai commencé la HEP, je n'avais guère d'attentes, sinon celle de me former à enseigner. Maintenant, je pense que notre formation est trop large et trop superficielle. Par la force des choses, puisque nous sommes des généralistes destinées à enseigner toutes les disciplines scolaires à des élèves de 4 à 12 ans. Et ce métier exigeant doit s'acquérir en trois ans! Il n'est donc pas étonnant que nous manquions d'outils. Les stages, que nous accomplissons dans les différents degrés, sont intéressants, mais trop courts. Comment apprendre, en si peu de temps, la gestion et la planification d'une classe à long terme? Et puis, il n'est pas possible d'observer le développement des enfants.

N'étudiez-vous pas, dans vos cours, les différents stades du développement des enfants?

Oui bien sûr, mais les vivre c'est autre chose.

La formation que vous souhaiteriez serait donc plus spécialisée?

Oui absolument. La première année me paraît tout à fait pertinente. On y survole les différents cycles de la scolarité, ce qui m'a permis de découvrir mes préférences et mes affinités. Ensuite, ce serait beaucoup mieux si nous pouvions opter pour un cycle et nous y préparer de manière approfondie. Se former à enseigner à tous les degrés ne me convainc guère. Je ne suis pas certaine qu'au terme de la HEP, j'aurai acquis les capacités d'adaptation nécessaires. À mon avis, tenir une classe enfantine ou une classe de 7^e année, ce sont deux métiers différents. C'est pourquoi j'aimerais opter pour un cycle. Quitte, au cours de ma vie professionnelle, à passer à un autre cycle et suivre un complément de formation.

Avez-vous fait des découvertes pédagogiques lors de vos stages?

Oui, sans hésiter, je citerais l'école en forêt. Pour les enfants et les enseignantes, c'est un cadeau, une opportunité extraordinaire d'apprentissages. On peut exercer

toutes les matières en forêt: les sciences naturelles, les mathématiques, le français, etc. Les petits comptent et additionnent les pommes de pin tandis que les plus grands découvrent le rôle écologique des vers de terre. En forêt, les élèves bougent, apprennent et gagnent en autonomie. La maîtresse chez qui j'étais en stage pratiquait cette pédagogie depuis de nombreuses années; elle avait créé un riche matériel didactique. Nous allions toujours dans le même périmètre où se trouvait un canapé forestier.

Ce stage vous a-t-il convaincue des bienfaits de l'école en forêt?

Oui totalement. Il a été pour moi une magnifique expérience et je rêverais de travailler de cette manière. Je passerais 50% en classe et 50% en forêt. Mais il faut, évidemment, que certaines conditions soient remplies: un bon encadrement, l'assentiment des parents et, bien sûr, la proximité d'une forêt.



Iriez-vous en forêt par tous les temps?

Non. J'ai fait un stage dans une classe enfantine de Suisse alémanique qui pratiquait l'école en forêt. La maîtresse s'y rendait par tous les temps. Un après-midi, il pleuvait tant que j'étais sûre que nous ne quitterions pas l'école. Un vrai déluge! Eh bien non, nous sommes partis. Les enfants étaient équipés de pied en cap; ils jouaient, se vouaient à toutes les activités avec enthousiasme. La pluie ne les gênait pas le moins du monde. Ils prenaient des limaces et des vers de terre à pleines mains. Dans cette classe, la vie en forêt suivait certains rites: les chansons et les rondes se déroulaient près du canapé forestier. La maîtresse jouait un air de flûte pour rassembler les enfants lorsqu'il était temps de faire certaines activités ou de partir.

Si vous pouviez réaliser une école idéale à vos yeux, quelle serait-elle?

Tout d'abord, je la construirais avec les enfants, en fonction de leurs envies, de leurs besoins et de leurs intérêts. Il y aurait un vaste espace où toute l'école se rencontrerait pour échanger, pour discuter et pour mettre sur pied des projets. Les enseignantes travailleraient en équipe. Pour moi, le travail en équipe est absolument fondamental. Il permet d'apprendre les unes des autres, d'être plus imaginatives et créatives, de trouver des solutions face à des situations délicates. Bref, c'est plus stimulant et aussi plus rassurant. Les classes compteraient deux degrés et il y aurait des projets d'école qui rassembleraient tout le monde. Lorsque les situations d'apprentissage sont riches et variées, l'école devient intéressante pour les enfants et les enseignantes. Cette



© Philippe Martin

école utopique serait en pleine nature parce que la nature est une source inépuisable d'apprentissages. Les enfants peuvent s'y dépenser et y apprendre à vivre ensemble.

Y aurait-il des animaux?

Bien sûr, des petits animaux dont il faudrait prendre soin. Et tant pis pour les allergies aux poils; tout se passerait dehors. Les risques seraient donc moindres.

Et les technologies?

Ce sont des aides, mais aussi une source de distraction. Il faut les utiliser à bon escient, en faire un usage qui ait du sens, trouver la bonne dose.

Je parle d'expérience. Durant nos cours à la HEP, nous sommes derrière nos écrans. Il nous arrive, surtout lorsque les professeurs donnent un cours magistral, d'écrire nos mails ou d'avancer dans nos travaux personnels. Les écrans font écran en quelque sorte; ils coupent la communication. Je pense que les professeurs ne sont pas dupes. Ils savent que nous sommes ailleurs parce que nous ne levons guère les yeux de nos écrans. C'est terrible. Si je devais enseigner dans ces conditions, je ne pense pas que je le supporterais longtemps.

Est-ce que ces situations se produisent souvent?

En fait, nous faisons autre chose durant les cours qui ne nous captivent pas; ceux où il n'y a pas d'échanges avec le professeur. Je pense aux cours consacrés à la recherche. Ils sont destinés à nous préparer à faire notre mémoire. Ils sont sans doute utiles, mais ils sont souvent très théoriques. Cette manière de procéder ne me convainc pas. Sans doute faut-il des outils et des concepts, mais j'aimerais me lancer tout de suite dans la rédaction de ce travail, mettre la main à la pâte, me tromper, reprendre et échanger avec les professeurs. Apprendre en faisant, c'est ce à quoi je crois. Il me faut du concret; les cours sont trop abstraits à mes yeux. À vrai dire, la recherche ne m'intéresse pas vraiment. Je la trouve trop éloignée des réalités des classes et du monde des enfants.

Avez-vous le sentiment qu'il existe des pédagogies immuables, qui traversent les époques?

Je pense que nous n'innovons guère aujourd'hui; nous redécouvrons ce qui a déjà été fait. Les classes à plusieurs degrés, par exemple. Elles étaient de règle dans les campagnes autrefois. On reprend cette idée et on l'adapte aux réalités de notre société.

Pour moi, tout est question d'adaptation et de recherche d'équilibre. On ne peut pas pratiquer uniquement l'école en forêt; les enfants ont aussi besoin de se concentrer calmement sur une fiche. Ce qui importe, ce sont la bienveillance et le respect des enfants. Il faut aussi prendre son temps, ne rien bousculer, faire en sorte que les apprentissages aient un sens aux yeux des élèves. Ce sont les principes pédagogiques que me répète mon maître de stage actuel. J'ai beaucoup de chance, car ce maître exceptionnel et humain les applique aussi avec moi, la jeune stagiaire. Il me donne confiance en moi.

Mettre un carré dans un triangle

Des propositions pédagogiques s'esquissent à l'écoute d'élèves pour lesquelles l'école, c'est *la galère!* Pistes innovantes ou rappel de l'ABC du pédagogue?

José Ticon & Valérie Angelucci, HEP Vaud, Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Éducatives (LA-SALÉ)

Quinze jeunes de 14 à 15 ans scolarisé-e-s dans le canton de Vaud et en risque de décrochage ont accepté de rencontrer au printemps 2018 des membres de notre équipe de recherche pour évoquer sans fard leur situation à l'école¹. La neutralité n'est pas de mise dans les propos et l'image de l'école peut s'en trouver certes écornée. Pourtant, la reconnaissance de ce qui fonctionne bien et leurs idées d'amélioration révèlent une vision constructive de ce que serait une école où il ferait bon vivre pour eux.

Sens de sa présence en classe

Un premier constat s'impose, les élèves interrogé-e-s se rendent à l'école pour toutes sortes de raisons, mais pas pour apprendre: «Moi à l'école, c'est pour aller voir mes potes, rigoler et pas travailler.» Thomas² précise pourquoi il ne peut ou ne veut pas s'investir dans les travaux scolaires: «Pour moi l'école, elle sert vraiment juste à avoir le certificat, mais ce qu'on apprend dedans, ça sert à rien. Au moment où on commence à apprendre le théorème de Pythagore, à part si on va faire mathématicien, ça sert à rien.» Un sérieux doute s'exprime sur la valeur des savoirs enseignés en classe et sur leur utilité. Que faire dans une école qui ne sait apparemment pas mettre en évidence le sens des apprentissages? Une première piste d'innovation, de l'avis des élèves interrogé-e-s, porte sur l'articulation des savoirs avec des situations réelles de la vie quotidienne et une recentration sur des bases nécessaires à la vie en société: «Les bases, et c'est tout. Je pense qu'on devrait juste apprendre les bases, et pas apprendre tout ça parce que ça sert à rien.» Samantha, elle, voit un sauvetage possible par une sortie accélérée de l'institution: «Moi, je dis que l'école c'est bien pour ceux qui réussissent, dès qu'on redouble, pourquoi ils ne nous font pas quitter l'école parce qu'on est déjà un peu moins fort. (...) Travailler pour encore rater, pour... je ne sais pas.» Quelle place l'école attribue-t-elle à celles et ceux dont les performances ne sont pas à la hauteur des attentes? Le re-

Que faire dans une école qui ne sait apparemment pas mettre en évidence le sens des apprentissages? Une première piste d'innovation, de l'avis des élèves interrogé-e-s, porte sur l'articulation des savoirs avec des situations réelles de la vie quotidienne et une recentration sur des bases nécessaires à la vie en société (...).

doublément agit-il comme une réponse valorisante? Car une souffrance se révèle perceptible dans les propos de plusieurs élèves: «Mais en vrai, à l'école je n'ai pas ma place. À la maison, je n'ai pas ma place. Elle est où ma place?» Quelques adolescent-e-s tempèrent ce tableau très sombre et relèvent que l'école leur apprend à communiquer tant par oral que par écrit. Parmi ces derniers, Bastien signale que l'école peut fonctionner comme un tremplin: «Plus on saute fort dessus, plus on y arrive!»

Des contacts qui réenchangent l'école

La relation aux enseignant-e-s est très souvent évoquée lors des entretiens. Diverses formes d'injustice sont ressenties et de nombreux et nombreuses élèves se sentent victimes d'une étiquette peu favorable: «J'ai l'impression que des fois ils (les enseignants) vont nous punir, c'est pas parce qu'ils font leur travail, c'est parce que ça leur fait du bien. Enfin, ils veulent se venger d'un truc qu'on leur a fait ou un truc comme ça alors que nous, on est jeunes. Du coup on fait des erreurs,



© Gianni Chirighelli

je pense.» Pourtant, une envie de vivre d'autres relations avec les enseignant-e-s apparaît dans de nombreux propos: «Ils m'ont fait pleurer, ils m'ont énervé. Peu importe, ils m'ont fait vivre, à part l'amour, tous les sentiments du monde. Et du coup en fait, c'est ça d'un côté, je suis fier en fait qu'ils me détestent. Mais de loin, j'ai quand même envie de bien faire.» L'affectif domine dans cette relation aux enseignant-e-s avec sa face sombre (le sentiment d'injustice, l'humiliation) et un besoin parfois explicite d'être reconnu et accepté. Aucun élève ne semble entrer dans une classe avec l'objectif de ne pas apprendre et d'en faire bavé à ses enseignant-e-s. Antoine, ainsi, tente sans succès de changer son image: «En fait, je trouve que c'est ça le plus gros problème aujourd'hui de l'école. C'est pas forcément le manque de pédagogie de certains profs, mais c'est qu'on nous associe à quelque chose qu'on n'est plus forcément, qu'on traîne des casseroles, quoi. Du coup, c'est impossible de changer en fait.»

Ce regard négatif sur les adultes dans l'école s'atténue lorsque les élèves parlent des enseignant-e-s avec lesquelles le courant passe: «Ça se voyait en plus qu'elle, elle était contente de venir nous voir. Toujours elle souriait, toujours, elle a été bien; c'est comme si c'était quelqu'un de la famille.» De réels liens affectifs se tissent avec certaines figures adultes et réenchangent pour les élèves leur présence à l'école. Les adolescent-e-s pointent quelques caractéristiques pédagogiques de ces enseignant-e-s qui savent les réconcilier avec l'institution scolaire: «Ils ont une manière d'aborder le sujet qui fait moins peur que certains parce que des fois, on nous balance juste comme ça la théorie sous le nez, puis, on doit l'apprendre, puis, souvent, on ne comprend pas.» Des retours positifs individualisés contri-

buent aussi à motiver les élèves: «J'aimerais que les profs soient plus attentifs aux élèves qui ont plus besoin d'aide, qu'ils soient plus là pour eux. Quand ils ont fait quelque chose de bien, leur montrer qu'ils ont fait vraiment quelque chose de bien.» L'individualisation de la relation, en permettant aux enseignant-e-s de s'approcher des tables d'élèves pour expliquer et réexpliquer calmement ce que ces derniers n'ont pas compris, s'affirme également comme une piste prometteuse pour encourager les élèves. En outre, plusieurs de nos interlocuteurs-trices apprécient plus que tout le travail en équipe: «J'ai toujours aimé travailler en groupe avec des gens, discuter et réfléchir; (les bons moments) c'est quand on travaille en groupe, qu'on m'explique et puis je comprends les choses.» Au bilan, un besoin de se sentir à l'aise avec un-e adulte souriant valorisant les efforts, aménageant la classe pour se rendre disponible et intervenir «à chaud» au fur et à mesure que des questions se posent. Beaucoup d'élèves déclarent décrocher quand ils perdent la compréhension de ce qui est enseigné, une réflexion sur la prévention de ces micro-décrochages s'annonce comme une autre piste d'innovation concrète. L'attente de vivre en classe avec des adultes à l'écoute se révèle immense: «En fait, je n'ai pas eu la chance de pouvoir parler à quelqu'un qui m'écoute, quelqu'un qui m'aide, quelqu'un qui me comprenne, donc je voudrais donner cette chance à ceux qui ne l'ont pas maintenant.» Ces paroles sont émises par un élève qui a souffert de harcèlement et de moqueries durant plusieurs années, il esquisse ensuite une nouvelle piste pour que tous se sentent mieux à l'école: développer des lieux d'écoute avec des psychologues attentifs au développement des adolescent-e-s.

Tensions vers la normalité

Réussir à entrer dans le cadre scolaire simplifierait la vie aux élèves interrogé-e-s. Reto témoigne: «Les attentes de l'école, je pense que c'est d'avoir un comportement normal. Ça veut dire, poli... Enfin voilà, quelqu'un de normal quoi.» Ivana poursuit cette réflexion: «Je suis un parfait carré qui veut entrer dans un triangle. Et c'est ça en fait, ça veut pas dire que je suis pas normale!» Des enseignant-e-s parviennent à donner de la reconnaissance à chacun-e de leurs élèves. Ils savent fonder leurs relations sur la confiance et ainsi mettre en mouvement des apprentissages malgré le cadre ressenti comme très contraignant. Finalement, ces paroles des élèves questionnent le fonctionnement de l'institution scolaire avec ses programmes, ses règles, ses attentes. Les pistes d'innovation esquissées ne reviennent-elles pas à mettre en œuvre un ABC du pédagogue? Donner du sens, valoriser, privilégier des rencontres singulières entre des individus tous différents et entre des individus et des savoirs vivifiants. Ces pédagogues-là se sentent-ils eux-mêmes normaux dans le cadre scolaire? •

¹ Cet article s'inscrit dans un projet qui vise à saisir plusieurs facettes des élèves en risque de décrochage scolaire et des pratiques d'enseignant-e-s face à eux. Voir aussi l'*Educateur* 11/2018, pp. 32-33.

² Les prénoms sont fictifs.

D'une école de la conformité à celle de la créativité

L'école inscrite dans la logique du monde industriel n'est plus celle de ce siècle. Il nous faut innover.

© Philippe Martin

Simone Forster

Il existe un malaise dans le monde de l'éducation, un sentiment que l'école est dépassée, qu'elle a atteint sa «date de péremption». Elle s'avère de plus en plus inadaptée aux besoins de nos sociétés. Nous avons hérité de l'école du XIXe siècle, laquelle naquit dans le sillage de l'industrialisation et de la construction des États-Nations.

Un héritage encombrant

Nos systèmes éducatifs sont les héritiers des bouleversements de l'industrialisation et du passage d'une société rurale à une société urbaine. Aux petites écoles éparses et désordonnées de l'Ancien Régime succède, dès la fin du XIXe siècle, une école obligatoire ordonnée par classes d'âges dans de nouveaux bâtiments. Les horaires et les sonneries rythment la vie des écoliers comme celle des ouvriers des fabriques.

Cette école, fondée sur le mérite, a permis à de nombreux enfants déshérités d'échapper à la pauvreté et de gravir les échelons de la pyramide sociale. Elle a favorisé l'accès à des parcours scolaires de plus en plus longs, lesquels, aujourd'hui, ne garantissent plus un emploi. Elle a aussi insufflé, et insufflé encore, dans un sentiment d'échec aux élèves qui n'entrent pas dans son moule. Ces enfants ne sont pas dépourvus d'intelligence ni de talents. Tant s'en faut. Ils ont des compétences qui ne sont pas celles requises par les plans d'études et ils ont peine à trouver un sens aux apprentissages exigés.

L'école des standards dans l'impasse

Afin de parvenir à une formation de qualité, de nombreux États optent pour la voie de la standardisation. Ils édictent un curriculum qui s'attache à énumérer les compétences et les standards que les élèves doivent acquérir au fil des divers degrés de leur scolarité. Afin de s'assurer que ces exigences sont respectées, ils organisent des tests qui servent aussi à classer les établissements selon leurs performances. Ils attendent de ce système une place honorable dans les évaluations PISA

Cette école, fondée sur le mérite, a permis à de nombreux enfants déshérités d'échapper à la pauvreté et de gravir les échelons de la pyramide sociale. Elle a favorisé l'accès à des parcours scolaires de plus en plus longs, lesquels, aujourd'hui, ne garantissent plus un emploi.

de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). Pour nombre d'entre eux, ça marche; mais à quel prix? De l'ennui et un bachotage qui pèse lourd dans la vie des élèves. Il en va ainsi à Singapour, un pays bien classé dans les tests PISA, où 80% des enfants du degré primaire et 60% de ceux du degré secondaire suivent des cours de soutien après les heures de classe. Quelque 800 entreprises se sont lancées dans ce business lucratif. Kenneth Paul Tan, professeur à l'Université nationale de Singapour, dénonce les effets pervers de ce système. Les élèves sont épuisés et n'ont plus guère d'enfance. Ils ne sont nullement encouragés à faire preuve de créativité et d'originalité. Cette école de la conformité ne forme pas les employés dont l'économie singapourienne a le plus grand besoin. Les entreprises recherchent, en effet, des jeunes capables d'innover et de s'adapter au changement.

La Finlande sur un chemin de traverse

La grande vague de la standardisation n'a pas atteint les rivages de la Finlande; «notre pays n'a jamais eu l'ambition d'être bien classé dans les évaluations PISA», déclare Pasi Sahlberg, actuellement professeur à l'Université de New South Wales de Sydney. La Finlande s'est lancée dans une démarche originale fondée sur l'ob-

«Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson sur sa capacité à grimper à un arbre, il va passer toute sa vie à penser qu'il est stupide.»

Albert Einstein

servation des manières d'apprendre des enfants plutôt que sur les manières de les instruire. Elle accorde une grande importance aux travaux manuels et artistiques. Les apprentissages s'avèrent, en effet, plus efficaces et laissent plus de traces dans la mémoire s'ils sont liés à une activité sensorielle. Les pédagogies favorisent l'autonomie et la coopération. Elles permettent aux élèves d'approfondir les matières qui les intéressent et de tirer parti de leurs points forts. Comptent avant tout l'équité, le dialogue permanent entre élèves, enseignants et parents. Les enfants ne sont pas notés avant l'âge de 12 ans; ils ne sont ni classés ni comparés les uns aux autres. Les horaires de classe sont légers et il en va de même des devoirs à domicile. Les technologies ne sont pas un but en elles-mêmes. Tout au plus servent-elles parfois de support à certains apprentissages. Les établissements sont libres de suivre leur propre voie pour autant qu'ils appliquent le curriculum. La formation des enseignants et des enseignantes est une des clés du succès finlandais: elle est sélective, longue et exigeante. Cette école démocratique esquisse-t-elle celle du futur? Peut-être, car elle est attentive à ne pas tarir le goût d'apprendre (Sahlberg 2017).



© Gianni Chiarighelli

Débusquer les talents

Toute réforme implique une interrogation sur les problèmes que pose l'école aux enfants. Les enseignants et les enseignantes sont alors «appelés à se comporter en 'créateurs de sens', c'est-à-dire qu'ils ont à analyser l'école à partir du point de vue de l'élève» (Canario 2005). «L'école pour l'enfant et non plus l'enfant pour l'école», comme l'écrivait Édouard Claparède, fondateur en 1912 de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève. Ce renversement de la logique éducative implique le passage d'un système ordonné par âge et par classe à une école ouverte où les élèves travaillent par projets et progressent à leur rythme, seuls ou dans de petits groupes. L'enseignant supervise les apprentissages. Il est aussi attentif à l'épanouissement des diverses formes d'intelligence des enfants. Il n'a plus pour vocation de trier et d'orienter, mais d'amener ses élèves à découvrir et à approfondir leurs goûts et leurs talents (Robinson 2015).

Le mouvement des écoles alternatives

Partout dans le monde, des établissements privés ou publics se lancent dans des réformes qui impliquent la participation active des élèves à leur formation et à la vie de l'école. Ce vaste mouvement pour des écoles dites alternatives s'inscrit dans la réflexion des grands pédagogues: Pestalozzi, Freinet, Montessori, Decroly, Dewey, etc. L'usage des technologies y est plutôt restreint, car les élèves ont surtout besoin d'observer par eux-mêmes, de toucher, de sentir, de manipuler et de bouger. Sans compter que nombre d'entre eux sont déjà dépendants des écrans et que l'on ignore les effets, à long terme, d'un usage intensif des technologies sur la santé. Cet élan de nombreux établissements vers d'autres manières de faire l'école met en lumière la modernité du mouvement pédagogique international de l'Éducation nouvelle, lequel fut fondé au début du XXe siècle. Ces écoles sont attentives aux besoins et aux intérêts des enfants; ceux-ci apprennent à travers leurs expériences et leurs échanges avec les autres. Une école de la coopération plutôt que de la compétition. Finalement, le grand reproche adressé à l'école actuelle est de confondre capacités scolaires et intelligence. Or, celle-ci est infiniment plus vivante et plus variée que celle exigée par le travail scolaire (Robinson 2017). Albert Einstein le disait: «Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson sur sa capacité à grimper à un arbre, il va passer toute sa vie à penser qu'il est stupide.»

Sources

Robinson K., *Changez l'école! La révolution qui va transformer l'éducation*. Play Bac 2017
Sahlberg P., «The global testing culture: shaping education policy, perceptions, and practice». *Educational Review*, vol.69 2017
Prévos A., van Zanten A., Canário R., Wagner A., Tedesco J., Bouchard P., «Quelle école pour demain?» *Revue internationale de l'éducation de Se vres* 2005

Une école où apprendre la vie

Passer d'un établissement sinistré à une école performante: histoire d'un itinéraire hors du commun imaginé par un directeur visionnaire.

Simone Forster

L'école *Grange primary school* à Long Eaton au centre de l'Angleterre (Derbyshire) était située au bas de l'échelle du classement des établissements à tel point que les habitants du quartier hésitaient à y inscrire leurs enfants. En 2001, les autorités locales font appel à Richard Gerver, enseignant, conseiller en éducation du gouvernement britannique, afin qu'il redresse cette situation.

Partir sur de nouvelles bases

Le nouveau directeur s'attarde tout d'abord à observer le climat de l'établissement, lequel compte quelque 450 enfants de 3 à 11 ans, soit de la *Nursery School* à la fin de l'école primaire. Les élèves des classes primaires sont souvent dissipés, bruyants et indisciplinés. Ils arrivent en retard ou manquent leur classe. Les enseignantes et les enseignants sont épuisés et ont perdu tout enthousiasme. Il faut redonner un nouveau souffle à cette école afin que tous s'y rendent avec plaisir. Les très jeunes enfants, remarque Richard Grever, ont des capacités extraordinaires à apprendre et à découvrir le monde. Que faire pour que l'école ne tarisse pas cette curiosité naturelle? La réponse est simple: laisser les élèves apprendre comme le font les enfants.

Les bambins de la *Nursery School* apprennent en faisant, en explorant et en pratiquant des jeux d'imitation: *let's pretend*, jouons à faire semblant. Ils font appel à leurs sens: toucher, manipuler, goûter, sentir. Partant de ces constatations, Richard Gerver décide de rompre avec les traditions scolaires. Dès 2003, il met sur pied une école d'un genre tout à fait nouveau, fondée sur ce goût intarissable des enfants pour les jeux de rôle et pour les manipulations des objets. Il va de soi qu'il applique le curriculum comme tous les établissements anglais, mais il privilégie les compétences et les aptitudes plutôt que les objectifs d'apprentissage.

Une ville en miniature

Comment faire pour que les enfants exercent et développent les compétences qui leur seront utiles dans leur vie professionnelle et citoyenne? Que faire pour que leurs activités aient un sens à leurs yeux? Richard Gerver a l'idée de créer Grangeton, soit une réplique

Que faire pour que l'école ne tarisse pas cette curiosité naturelle? La réponse est simple: laisser les élèves apprendre comme le font les enfants.

d'une ville à l'intérieur de l'établissement. Pour réaliser son projet, il fait appel aux ressources locales. Son objectif est de tisser des liens entre sa ville-école et la véritable ville à l'extérieur.

Grangeton comprend divers espaces, animés et gérés par les enfants eux-mêmes: des stations de radio et de télévision, une épicerie, un «French Café», une bibliothèque et un musée scolaire. Les élèves publient aussi le journal de l'école. Comme toute ville, Grangeton est dirigée par un conseil communal avec un maire à sa tête.

Et Richard Gerver d'expliquer: «Pour faire comprendre aux enfants l'importance de la lecture, de l'écriture et du langage, aménageons des studios de télévision et de radio afin qu'ils acquièrent ces compétences dans un contexte réel, par le jeu (...). La mise en place de ces environnements s'appuyait sur des objectifs précis de développement des aptitudes. Je voulais explorer comment ces jeux de rôle permettaient d'accroître l'esprit d'équipe des enfants, leur confiance en eux et leur sentiment de responsabilité envers la communauté.» (op. cit. Robinson 2015)

À l'école de la démocratie

Les enfants, dès l'âge de 5 ans, participent à la vie de l'établissement. Ils élisent les membres du conseil communal ainsi que le maire. Les candidats à ces élections sont âgés de 9 à 11 ans. Ils font campagne et apprennent ainsi à débattre et à défendre leurs idées. Le conseil est responsable de tout ce qui a trait à la vie quotidienne de Grangeton. Il organise des séances d'information et des débats pour tous les enfants dès l'âge de 5 ans. Par exemple, les élèves ont réfléchi à la

(...) les enfants, tout en jouant avec sérieux, acquièrent certaines compétences professionnelles au fil de leur scolarité. Ils développent des capacités d'adaptation, de management et de gestion qui leur seront utiles dans leur vie.

question: qu'allons-nous vendre dans l'épicerie? Des bonbons, des boissons sucrées et des barres chocolatées qui feront monter notre chiffre d'affaires ou des aliments sains comme les fruits et les petits pains complets? Les enfants ont voté pour la santé.

Créer et animer des studios de radio et de télévision n'est pas chose aisée et l'école reçoit le soutien des radios et télévisions locales: BBC radio Derby et l'équipe des nouvelles de *The Midland Today*. De même, des journalistes de Long Eaton conseillent les rédacteurs et les éditeurs en herbe.

Des compétences pour la vie

Les enfants, dès l'âge de 9 ans, peuvent travailler dans le secteur des médias (producteurs, journalistes, techniciens), dans l'épicerie, la bibliothèque ou le French Café. Comme dans la «vraie vie», ils envoient une lettre de candidature et passent un entretien d'embauche.

Les studios produisent des programmes qu'ils émettent durant la pause du déjeuner. Serveurs et clients du French Café s'expriment en français, vendeurs et vendeuses de l'épicerie décident des achats, du prix de vente et font les comptes.

Finalement les enfants, tout en jouant avec sérieux, acquièrent certaines compétences professionnelles au fil de leur scolarité. Ils développent des capacités d'adaptation, de management et de gestion qui leur seront utiles dans leur vie. Sans compter un apprentissage actif de la citoyenneté. Ne nous méprenons pas; les enfants suivent aussi leur classe lorsqu'ils ne sont pas actifs dans la ville-école de Grangeton.

L'école récompensée

Après la réforme, l'école grimpe les échelons du classement des établissements britanniques. Ces brillants résultats ne tombent pas du ciel. L'équipe des enseignantes et des enseignants, acquise à cette petite révolution scolaire, se voue corps et âme à sa tâche. Elle se sent valorisée et investie d'une nouvelle mission. L'atmosphère de l'établissement s'en ressent; elle est plus sereine et plus gaie.

Les inspecteurs relèvent dans leurs évaluations que les problèmes de discipline et d'absentéisme, qui empoisonnaient la vie de l'établissement, sont devenus exceptionnels. Ils remarquent aussi que l'approche novatrice du curriculum par le biais des compétences porte ses fruits. Le niveau monte.

Autant de succès qui attirent l'attention du projet *Opening Minds* de la prestigieuse *Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce* (RSA). L'école est citée en exemple et répertoriée parmi les établissements novateurs. La RSA, fondée au XVIII^e siècle, a une vocation avant tout pragmatique: «Trouver des solutions pratiques aux défis sociétaux» (Astle 2017). Elle a octroyé des bourses entre autres à Adam Smith, Charles Dickens, Karl Marx, Benjamin Franklin, Nelson Mandela. Son projet *Opening Minds*, créé en 2000, se préoccupe d'éducation. Il ne conteste pas les objectifs d'apprentissage du curriculum britannique, mais il se soucie de la manière dont les écoles éduquent les enfants. Ceux-ci sont insérés dans un système où comptent avant tout les capacités à se mouler dans un modèle qui privilégie le conformisme et la performance. Il s'agit là d'un véritable gaspillage des talents dont la société britannique a le plus grand besoin. C'est pourquoi le projet promeut et soutient les pédagogies imaginatives qui favorisent la créativité et les aptitudes à s'adapter au changement (Astle 2017).

Sources

Astle J., Director of RSA. *Creative Learning and Development*. RSA Nov. 14 2017

Robinson, K. *Changez l'école! La révolution qui va transformer l'éducation*. Play Bac 2017

Grange Primary school Long Eaton: <https://grangeton.uk/>



Le cours dialogué : toujours d'actualité ?

À tous les niveaux d'enseignement et dans quasi toutes les disciplines, on rencontre le format du cours dialogué. Qu'apporte-t-il aux élèves, au maître et à la classe ? Pourquoi et comment le transformer ?

Philippe Veyrunes, maître de conférences HDR émérite, Université Toulouse Jean-Jaurès, France

Des formats pédagogiques typiques

La classe telle que nous la connaissons aujourd'hui est née en Europe autour du XVI^e siècle. C'est à ce moment-là qu'apparaît l'enseignement collectif et simultané ainsi que les formats pédagogiques qui perdurent encore aujourd'hui. Très tôt, une forme de cours dialogué apparaît, visant à vérifier la mémorisation des leçons par les élèves. Mais c'est vers la fin du XIX^e siècle que le cours magistral dialogué, tel que nous le connaissons aujourd'hui, s'impose comme la manière la plus économique de transmettre des connaissances. Si la parole du maître y est centrale, elle laisse place à de nombreuses questions adressées aux élèves. Celles-ci doivent permettre, selon un ministre de l'époque, «l'accouchement des esprits par questions et par réponses». Au cours du XX^e siècle, le cours dialogué se répandra largement dans tous les niveaux d'enseignement. L'influence du constructivisme piagétien et celle des méthodes actives sont souvent évoquées pour expliquer la place de plus en plus importante accordée à la parole de l'élève par rapport à celle du maître. Le maître devient celui qui organise, parle et fait parler, «chef d'orchestre» plutôt que détenteur du savoir, et la réussite d'un cours se mesure à la «participation des élèves».

Les travaux de recherche décrivent le cours dialogué comme la forme scolaire normative archétypique de l'école occidentale. Il est basé sur un enchaînement de questions de l'enseignant suivies de réponses des élèves et de feed-back de l'enseignant. Ces trois mouvements s'enchaînent très rapidement suivant un rythme qui peut aller jusqu'à dix questions par minute (Maulini, 2005). Des travaux en montrent la grande vitalité à travers le XX^e siècle jusqu'à aujourd'hui dans tous les systèmes éducatifs, toutes les disciplines et niveaux d'enseignement, où il occuperait parfois jusqu'à 80% du temps de travail.

En dépit de nombreuses préconisations et prescriptions visant à le réduire, il semble toujours extrême-

Le maître devient celui qui organise, parle et fait parler, «chef d'orchestre» plutôt que détenteur du savoir, et la réussite d'un cours se mesure à la «participation des élèves».

ment fréquent et vivace. Appris et incorporé progressivement par les élèves dès leur plus jeune âge, ceux qui deviennent eux-mêmes enseignants contribuent à le perpétuer, surtout en l'absence de formation à son propos, ce qui est le plus souvent le cas.

Intérêts et limites du cours dialogué

L'analyse de l'activité des enseignants montre que le cours dialogué a pour eux plusieurs fonctions: le questionnement sert à faire avancer le cours (vers la résolution de problèmes ou la compréhension de textes, par exemple), à obtenir la participation des élèves et à tenir la classe attentive. Il peut même être considéré comme relevant d'une pédagogie active permettant l'enrôlement des élèves.

Les critiques contre le cours dialogué ont été pointées dès le début du XX^e siècle et sont toujours pertinentes. Elles notent le déséquilibre entre l'activité du maître (qui occupe jusqu'à 70% du temps de parole) et la passivité des élèves, la survalorisation du rôle de la mémoire et des compétences de bas niveau en raison de la prédominance des questions fermées et des réponses très brèves qu'elles entraînent, le peu d'attention portée aux besoins individuels des élèves, les visées de monstration et de contrôle du savoir privilégiées par rapport à celles d'acquisition et d'usage ou encore l'absence d'institution des connaissances en jeu.

Pourquoi tant de stabilité?

Dans le cadre de mon travail de recherche, je me suis intéressé aux raisons de cette remarquable stabilité. Elles sont d'abord à rechercher du côté des préoccupations auxquelles elle répond. Nous avons déjà pointé celles du professeur: pour lui, une bonne participation des élèves est un indice de réussite de son cours. Les élèves, de leur côté, peuvent chercher à satisfaire les attentes des enseignants en répondant aux questions posées tout en développant relativement aisément des formes masquées de convivialité et d'échanges avec leurs voisins ou bien de distraction rêveuse. Le cours dialogué permet ainsi la «viabilité» de l'activité de l'enseignant et des élèves et ce que l'on peut considérer comme un sentiment de «confort».

Ainsi que l'ont montré mes travaux, un cours dialogué maîtrisé permet, en outre, l'instauration d'une dynamique collective qui échappe en grande partie à la conscience des acteurs. Selon cette dynamique, les questions qui obtiennent une bonne réponse de la part des élèves représentent en moyenne les deux tiers de l'ensemble des questions, le dernier tiers se répartissant entre des réponses erronées ou l'absence de réponse. Ce qui est remarquable, c'est que de longues séquences de questions suivies des réponses attendues se développent, alors que les séries de questions qui n'obtiennent pas de réponse ou une réponse erronée sont très courtes. Pour le dire autrement, les enseignants font en sorte – souvent de manière en grande partie inconsciente – qu'une question ne reste jamais très longtemps sans réponse exacte, soit parce qu'ils

(...) les enseignants font en sorte – souvent de manière en grande partie inconsciente – qu'une question ne reste jamais très longtemps sans réponse exacte, soit parce qu'ils choisissent d'interroger des élèves dont ils savent qu'ils vont donner la bonne réponse, soit parce qu'ils reformulent la question pour la rendre plus facile.

choisissent d'interroger des élèves dont ils savent qu'ils vont donner la bonne réponse, soit parce qu'ils reformulent la question pour la rendre plus facile. C'est de cette dynamique qu'émerge une configuration d'activité collective viable pour les individus, mais aussi pour le groupe et pour la classe. Même si, le plus souvent, les apprentissages des élèves y sont très pauvres en raison des limites citées.

Pourquoi et comment le transformer?

Est-ce à dire que le cours dialogué doit disparaître? Je ne le pense pas. Mais sa place doit sans doute être réduite et il paraît urgent de le faire évoluer (ce que certains maîtres ont fait depuis longtemps) en formant les enseignants à la conduite de dialogues réellement formateurs pour les élèves. Pour cela, il paraît tout d'abord essentiel d'en faire un objet de formation. Ces formations devraient permettre de 1) dévoiler l'activité masquée des élèves, 2) ramener à la conscience des enseignants la part de leur activité qui leur est devenue transparente, 3) mettre à jour la dynamique collective des échanges et ce qu'elle entraîne. À cette condition, les enseignants pourront éviter certains des écueils du cours dialogué.

C'est par exemple ce qui est tenté dans le thème 5 de la plateforme de formation Néopass@ction (Leblanc et Veyrunes, 2011; Ria, 2015). À partir de là, il sera possible de construire des dialogues pédagogiques réellement formateurs, comme les «dialogues cognitifs», «constitués par des échanges ayant clairement une visée d'élaboration d'une nouvelle connaissance par le langage» que Bautier et Rayou (2009, p. 113) appellent de leurs vœux.



© Philippe Martin

Références

- Bautier Élisabeth, Rayou Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Presses universitaires de France, Paris, 2009.
- Leblanc Serge, Veyrunes Philippe, «Vidéoformation et modélisation de l'activité enseignante», *Recherche et formation*, n°68, 2011, p. 139-152.
- Maulini Olivier, *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, ESF, Paris, 2005.
- Ria Luc (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*, Bruxelles, De Boeck, 2015.