

University of Massachusetts Amherst
ScholarWorks@UMass Amherst

Masters Theses

Dissertations and Theses

October 2018

**APPRENDRE ET ENSEIGNER AVEC LA BIENVEILLANCE : POUR
UNE NOUVELLE PEDAGOGIE FRANÇAISE**

Amena Moinfar

Follow this and additional works at: https://scholarworks.umass.edu/masters_theses_2



Part of the [French and Francophone Language and Literature Commons](#)

Recommended Citation

Moinfar, Amena, "APPRENDRE ET ENSEIGNER AVEC LA BIENVEILLANCE : POUR UNE NOUVELLE PEDAGOGIE FRANÇAISE" (2018). *Masters Theses*. 711.
https://scholarworks.umass.edu/masters_theses_2/711

This Open Access Thesis is brought to you for free and open access by the Dissertations and Theses at ScholarWorks@UMass Amherst. It has been accepted for inclusion in Masters Theses by an authorized administrator of ScholarWorks@UMass Amherst. For more information, please contact scholarworks@library.umass.edu.

**APPRENDRE ET ENSEIGNER AVEC LA BIENVEILLANCE :
POUR UNE NOUVELLE PEDAGOGIE FRANÇAISE**

Un mémoire présenté

par

AMENA MOINFAR

Présenté à the Graduate School de l'Université du Massachusetts
à Amherst pour le diplôme de

MASTER OF ARTS

Septembre 2018

Études françaises et francophones

© Copyright par Aména Moïnfar, PhD 2018

Tous droits réservés

**APPRENDRE ET ENSEIGNER AVEC LA BIENVEILLANCE :
POUR UNE NOUVELLE PEDAGOGIE FRANÇAISE**

Un mémoire présenté

par

AMENA MOINFAR

Style et contenu approuvés par:

Luke Bouvier, Directeur de comité

Philippe Baillargeon, Membre de comité

Philippe Baillargeon, Directeur
Département d'études françaises et
francophones

DEDICATION

À Charline, Maxime et Kimia

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement Dr. Luke Bouvier et Dr. Philippe Baillargeon pour leur soutien précieux durant ce projet.

EXTRAIT

APPRENDRE ET ENSEIGNER AVEC LA BIENVEILLANCE : POUR UNE NOUVELLE PEDAGOGIE FRANÇAISE

SEPTEMBRE 2018

AMENA MOINFAR, LICENCE, Paris X-Nanterre, Ph.D., UNIVERSITY OF TEXAS AT
AUSTIN

M.A., UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS AMHERST

M.A., UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN

M.A., MICHIGAN STATE UNIVERSITY

MAITRISE, UNIVERSITE PARIS X-NANTERRE

LICENCE, UNIVERSITE PARIS X-NANTERRE

Dirigé par: Luke Bouvier

Ce mémoire se penche sur les réflexions faites par des penseurs contemporains en France concernant le bien-être des enfants et écoliers durant leur scolarité dans les écoles publiques françaises. Journalistes, pédagogues, éducateurs et parents semblent tous s'accorder sur le fait que la pédagogie française actuelle telle que prônée par l'Éducation nationale ne peut demeurer en son état et nécessite un changement en profondeur. Certes, les résultats scolaires sont importants mais ces seuls résultats ne doivent plus occuper la place prépondérante jusque là octroyée. Les auteurs que nous avons étudiés, proposent et mettent en avant une pédagogie où le bien-être, la bienveillance et le bonheur personnel occupent une place cruciale. L'enjeu de cette étude est d'identifier ces voix et de prendre en compte le fait que cette discussion au sujet du monde de l'éducation s'effectue au-delà des murs de l'éducation. La pédagogie de la bienveillance transcende un domaine unique. Des parents et personnes préoccupés par le bien-être émotionnel des enfants promulguent un changement en profondeur afin d'aider ces enfants à devenir des adultes équilibrés. Au lieu de dénoncer un système qu'ils jugent injuste, chacun de ces auteurs et penseurs étudiés ici, proposent des alternatives ainsi que des solutions. Ils documentent ces alternatives menées et offrent leur propre expérience comme des possibilités afin d'enseigner différemment et, par corollaire, de traiter les enfants autrement.

ABSTRACT

APPRENDRE ET ENSEIGNER AVEC LA BIENVEILLANCE : POUR UNE NOUVELLE PEDAGOGIE FRANÇAISE

SEPTEMBER 2018

AMENA MOINFAR, B.A., Paris X-Nanterre, Ph.D., UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN

M.A., UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS AMHERST

M.A., UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN

M.A., MICHIGAN STATE UNIVERSITY

MAITRISE, UNIVERSITE PARIS X-NANTERRE

LICENCE, UNIVERSITE PARIS X-NANTERRE

Directed by: Luke Bouvier

This thesis focuses on reflections made by contemporary thinkers in France concerning the wellness of children through their times in French public schools. Journalists, educators, parents seem to agree that the current French pedagogy instilled in the Education nationale system can no longer be acceptable and needs profound change. If academic performances are important, they cannot be the only center of interest in French schools. Instead, these writers propose and advocate for a pedagogy where wellness, benevolence and personal happiness occupy a crucial place. The purpose of this thesis is to identify these voices and to take into account the fact that the world of education is discussed, questioned beyond the walls of education. The *pédagogie de la bienveillance*, or benevolence pedagogy, transcends one particular field. Instead, people concerned about children's emotional health advocate for a change in order to help these children become happy adults. Instead of just denouncing a system that they deem unjust, each of the writers presented in this thesis, offer alternatives, solutions. They also document experiments they have conducted and offer their experience as possibilities to teach differently and to consider children differently as well.

TABLE DES MATIERES

	Page
REMERCIEMENTS.....	v
EXTRAIT	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE	
1. A LA RECHERCHE DES ECOLIERS PERDUS	4
1.1 Des écoliers achevés.....	4
1.2 Des alternatives.....	12
1.3 Panser et repenser la transmission	14
2. APPRENDRE AUTREMENT ET NATURELLEMENT	18
2.1 Vers une nouvelle voie.....	18
2.2 L'apport des neuro-sciences	24
2.3 L'esquisse de Genevilliers	27
3. LA FERME DES ENFANTS	32
3.1 La ferme de la bienveillance.....	32
3.2 Quels enfants laisserons-nous à la planète?.....	35
3.3 L'organisation de la ferme des enfants.....	39
4. DES PARENTS AU CRENEAU	45
4.1 Le soutien scolaire avec la pédagogie positive	45
4.2 L'école à la maison.....	47
CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE.....	53

INTRODUCTION

Le système scolaire français nuit-il au développement personnel des écoliers ? Si tel est le cas, que peut-on y faire? Existents-ils des solutions pour y remédier ? Ces solutions sont-elles difficiles à trouver et à mettre en œuvre? Ces questions constituent le fil d'Ariane de notre étude. Nous avons constaté que la dernière décennie en France a vu se développer des expériences, des pédagogies et des philosophies visant à enseigner *autrement*, c'est-à-dire différemment de ce qui est appliqué au sein de l'Éducation nationale. De plus, cette même décennie a vu l'essor en France d'ouvrages consacrés au bien-être, au développement personnel et à une philosophie axée sur le bonheur. Des auteurs comme le romancier Laurent Gounelle dont les contes philosophiques initiatiques connaissent un engouement en librairies, le psychiatre Christophe André, les philosophes Frédéric Lenoir et Alexandre Jollien, remportent un succès tant par rapport à leurs ouvrages que par rapport à leurs communications.

Si le développement du bien-être chez l'adulte intéressent désormais les Français, il semble naturel que cette idée de bien-être et d'épanouissement se retrouve également dans la vision de l'enfant. Comment faire en sorte que l'enfant soit épanoui ? Qu'est-ce qui pourrait empêcher l'enfant de l'être ? L'école ou le système scolaire français ont-t-ils une grande responsabilité pour le bonheur de l'enfant ? S'agit-il de questions rhétoriques ? Quelles peuvent être les solutions à adopter afin que l'enfant devienne un élève, un être humain heureux et épanoui ?

Dans notre étude, nous avons pu identifier de nombreux intervenants dont le principal constat se recoupe: l'école traditionnelle française de l'Éducation nationale empêche les enfants de s'y épanouir. Dans son livre *On achève bien les écoliers*¹ publié en 2010, Peter Gumbel, journaliste anglais basé à Paris depuis 2002, dénonce ce qu'il considère comme les travers du système éducatif français et leurs conséquences sur le bien-être des élèves scolarisés dans ce système. Se basant sur des statistiques de l'OCDE et de PISA, Gumbel constate et critique le fait que l'éducation française décourage systématiquement les élèves et les met dans des situations de stress émotionnel aux séquelles dévastatrices. Après avoir proposé et examiné des solutions, Gumbel pose la problématique suivante :

l'une des questions les plus importantes est de savoir si les écoles ne devraient pas accorder moins d'importance aux performances académiques et laisser plus de place à d'autres éléments comme l'épanouissement individuel, le développement de la créativité ou le renforcement de la confiance en soi².

Gumbel propose que les performances académiques doivent occuper une place moins prépondérante afin que l'école-ou le système scolaire-procure davantage d'espace à l'épanouissement de l'enfant. En d'autres termes, la performance académique ne peut pas procurer l'épanouissement de l'enfant sans d'autres facteurs moins axés sur une compétition stressante. Depuis une quinzaine d'années, d'autres voix que celle de Gumbel se sont également élevées afin de demander un changement de la pédagogie française en une pédagogie qui prendrait en compte l'importance de la bienveillance à l'égard de l'élève et serait davantage axée sur cette bienveillance à l'égard de l'élève. À travers nos recherches, nous avons en effet

¹ Peter Gumbel. *On achève bien les écoliers* (Paris : Grasset, 2010).

² Peter Gumbel. Ibid. 154.

pu constater un développement de cette « pédagogie de la bienveillance» non seulement en tant que philosophie mais en tant que pratique. Nous nous pencherons sur ces pépinières pédagogiques qui poussent et fleurissent un peu partout dans l'hexagone, en examinant des exemples particuliers. Notre premier chapitre se penchera sur Gumbel. Puis, dans notre second chapitre, nous aborderons le cas de Céline Alvarez, jeune professeur des écoles, inspirée par les neuro-sciences et la pédagogie Montessori ; après nous parlerons de l'école de Sophie Bouquet-Rabhi fondée sur le respect de l'enfant et de la nature, et finalement nous parlerons du soutien scolaire bienveillant que les parents mettent en place pour leurs enfants à travers des structures en-dehors de l'école.

CHAPITRE 1

À LA RECHERCHE DES ÉCOLIERS PERDUS

1.1 Des écoliers achevés

La peur de l'échec et le stress scolaire constituent des maux français de plus en plus critiqués et dénoncés comme l'a pu faire Peter Gumbel cité dans notre introduction. Parce qu'il a lui-même deux enfants scolarisés dans le système français, Gumbel commence à s'interroger sur ce système qui lui était inconnu.³ En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, Gumbel est d'origine anglaise et ne s'installe en France qu'à l'âge adulte en tant que journaliste. D'ailleurs, il travaillera en premier avec et pour un public anglophone. Le monde de l'éducation française constitue une découverte pour Gumbel.

Le livre de Gumbel est organisé autour de trois axes. En premier, il dresse un constat et d'une certaine façon une dénonciation de la situation scolaire en France. Par situation scolaire, nous entendons la manière de traiter les enfants en cours, c'est-à-dire l'attitude des adultes opérant au sein de l'école vis-à-vis des enfants et au service d'un système qui dicte cette attitude. Il est important de préciser dès le début que Gumbel ne parle pas ici de situation sociale et ne se consacre pas aux zones défavorisées économiquement en France. Ensuite, il examinera des exemples qu'il considère positifs et réussis en pédagogie, exemples qu'il trouve à l'extérieur

³ Gumbel ne mentionne pas directement ses enfants dans son livre. Cependant, il leur a dédié son ouvrage.

de l'Hexagone. Finalement, il donne des « pistes à suivre » afin de faire progresser la mentalité pédagogique française.

Nous débuterons notre réflexion ici par le fait que Gumbel, bien que non enseignant ou même membre de l'Éducation nationale, monte néanmoins au créneau et ce, sans complexe. Gumbel commencera sa réflexion sur le système scolaire et ensuite se tournera vers le système universitaire français ainsi que les grandes écoles⁴. Ce qui ressort de la lecture de *On achève bien les écoliers* est surtout une grande incompréhension de la part de Gumbel face aux « dégâts » d'un système, à ses yeux, cassant, oppressant pour le développement humain et aux répercussions dévastatrices sur l'équilibre mental, émotionnel des écoliers français.

Donc, nous avons le point de vue d'un journaliste, père et observateur externe à la culture française dont il dénonce les travers d'un système qu'il considère sans pitié : « La France a aussi son propre « French Dream ». Il s'appelle l'école... L'école est bien plus qu'un lieu où les enfants viennent apprendre les valeurs de l'Hexagone, elle incarne les valeurs les plus chères à la société⁵. » L'école française doit donc transmettre des valeurs républicaines afin que l'enfant intègre la société française en adoptant ces valeurs. Cependant, Gumbel constate un conflit entre idéologie républicaine et pédagogie où l'enfant serait au centre de l'apprentissage⁶. De plus, Gumbel utilise des expressions assez choquantes et qui remettent en question l'idée de cette éducation républicaine.

⁴ En effet, Gumbel composera un ouvrage sur les grandes écoles en France. Voir Peter Gumbel, *Élite Academy: Enquête sur la France malade de ses grandes écoles* (Paris: Denoël, 2013).

⁵ Gumbel, *Ibid*, 11.

⁶ *Ibid*, 13.

En effet, il dénonce par exemple « la dictature de la salle de classe » qui pour lui, par conséquent, est « une culture impitoyable et parfois humiliante, qui a sacralisé des évaluations mettant des élèves sous pression, tout en traitant sans ménagement la notion de motivation individuelle⁷. » Quelques lignes plus tard, Gumbel va encore plus loin et tourne presque en dérision la culture de l'excellence si chère aux valeurs républicaines:

une culture de l'excellence, certes, mais qui enfonce aussi les élèves les plus faibles plutôt que de les aider à se relever. Une culture qui n'hésite pas à mettre 0 sur une copie, mais qui ne mettra jamais 20/20 à une excellente. Bref, une culture de la nullité, à l'opposé des grandioses promesses de la République⁸.

Dès les premières pages de son essai, Gumbel utilise donc des expressions assez dures et percutantes concernant l'école en France. Nous sommes en présence de « la dictature de la classe » et de « la culture de la nullité. » Afin d'étayer ses propos, Gumbel fait référence à des auteurs français comme Daniel Pennac et son *Chagrin d'école*⁹ où l'écrivain à grand succès de la série « Monsieur Malaussène » décrit son parcours autobiographique de cancre malheureux et persécuté lors de son enfance. La France ne fait pas figure de constante, de normalité à l'échelle mondiale, selon Gumbel. Au contraire : « la culture éducative française est particulièrement cassante, comparée à celle des autres écoles dans le monde¹⁰. » Face à de telles déclarations, un lecteur français pourrait se froisser. Mais Gumbel donne deux arguments face à

⁷ Ibid, 14.

⁸ Ibid, 14.

⁹ Daniel Pennac, *Chagrin d'école* (Paris: Gallimard, 2007). Daniel Pennac obtiendra le Prix Renaudot en 2007 pour son récit autobiographique de jeune élève malmené et malheureux dans le système éducatif français.

¹⁰ Gumbel, Ibid, 24.

de possibles critiques. Tout d'abord, il constate que « les seuls Français qui semblent conscients de la dureté du système scolaire sont ceux qui ont vécu à l'étranger avec leurs enfants et ont fait l'expérience de cultures scolaires plus épanouissantes¹¹. » L'ouverture géographique et culturelle permet de penser autrement la culture scolaire et de sortir d'une auto-censure mentale.

Le second argument se trouve quand Gumbel étaye son propos avec des études de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) et de son programme PISA (Programme pour l'évaluation internationale des étudiants). L'enquête de la PISA « est menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans¹². » Il cite les conclusions de la dernière enquête PISA publiée au moment de son livre. Parmi ces conclusions, il mentionne que « les élèves français estiment que leurs professeurs ne les soutiennent pas¹³ » ou encore que « les jeunes Français sont champions de ligue anxio-gène¹⁴ » et qu'ils « sont terrifiés à l'idée de faire des erreurs¹⁵ » et que les « écoliers français pensent qu'ils sont nuls même lorsqu'ils sont bons¹⁶. » Cette étude citée donne une idée d'enfants stressés, anxieux et n'ayant aucune confiance ni en eux ni en leurs professeurs.

En se basant sur ces résultats, Gumbel revient à cette idée de « culture de la nullité » car « si vous êtes sous pression à cause d'une autorité scolaire sans merci qui met constamment l'accent sur vos erreurs, cela affectera votre psychisme et

¹¹ Ibid, 25.

¹² Ibid, 26.

¹³ Ibid, 26.

¹⁴ Ibid, 28.

¹⁵ Ibid, 30.

¹⁶ Ibid, 32.

votre comportement¹⁷. » Et que « si l'on vous fait sentir que vous êtes nul, vous finirez par le croire, et vous vous comporterez en conséquence¹⁸. » Le choix du futur simple, et ce, par trois fois, en l'espace de ce cours paragraphe, démontre que, pour Gumbel, la culture scolaire française a des conséquences non anodines et non à court terme. Ces conséquences affectent l'avenir de l'enfant, et a fortiori de l'adulte qu'il deviendra. C'est pourquoi, quelques pages plus loin, Gumbel déclare-t-il que : « la nullité est devenue une « prophétie à réalisation automatique¹⁹ ». » Cette prophétie se réalise grâce/à cause de divers facteurs. Le choix du mot « prophétie » ici rejoint l'usage du futur simple mentionné plus haut. Il s'agit d'une conséquence non seulement probable mais inévitable et inéluctable. L'expression « réalisation automatique » renforce cette idée et opère en pléonasme. On pourrait aussi interpréter le choix lexical de Gumbel comme une façon de dénoncer un engrenage qui condamne l'élève à incorporer l'idée préconçue et incontournable de sa « nullité » décidée et prononcée par le système éducatif français.

À contrario, Gumbel souligne que les résultats scolaires des enfants peuvent être grandement affectés et ce, positivement, si l'attitude des adultes autour d'eux change et devient positive. Pour cela, il repose et cite l'étude de Robert Rosenthal et Lenore F. Jacobson. Cette étude américaine, publiée en 1968 aux Etats-Unis, et en 1971 en France sous le titre *Pygmalion à l'école*²⁰, démontre que « si l'enseignant

¹⁷ Ibid, 35.

¹⁸ Ibid, 35.

¹⁹ Ibid, 41.

²⁰ Lenore Jakobson et Robert A. Rosenthal, *Pygmalion à l'école* (Paris: Casterman, 1968)

s'attend à ce qu'un enfant ait de bons résultats²¹, » il y a de grandes chances que l'enfant aura de bons résultats. Gumbel de poser alors la question suivante : « Tout le monde apprécie les encouragements et les compliments. Mais quel impact peut réellement avoir une attitude positive et encourageante sur les capacités cognitives d'un enfant²² ? » Selon Gumbel, l'étude de Robert Rosenthal et Lenore F. Jacobson fut longuement ignorée par le système éducatif en France.

Nous avons remarqué que, tout au long de son essai, Gumbel se garde cependant de dénoncer les enseignants. Le problème relève d'un système poussant la culture de la nullité. En effet, selon Gumbel, les enseignants sont eux-mêmes méprisés, traités comme des exécutants, des subalternes, par le gouvernement français, ce dernier agissant comme une sorte de micro-régisseur. Le système éducatif français est « un modèle extrêmement directif dans lequel le gouvernement décide du programme dans les moindres détails²³. » Par conséquent, « quels que soient leur formation et leur professionnalisme, les enseignants sont traités comme des ouvriers d'usine dont la fonction est d'appliquer le programme tel qu'il leur a été ordonné de le faire²⁴. » Il est intéressant ici d'observer que Gumbel ne s'attaque pas aux enseignants mais au système, au fait que le gouvernement décide de tout imposer sans consulter, sans demander ni leur opinion ni leur expertise aux premiers intéressés et spécialistes de l'éducation. Cette démarche non-agressive de Gumbel à l'égard des enseignants se retrouvera également dans les autres auteurs que nous avons choisis pour notre étude.

²¹ Gumbel, Ibid, 19.

²² Gumbel, Ibid, 19

²³ Ibid, 48.

²⁴ Ibid, 49.

Ces auteurs insistent tous sur le fait que la faute ne revient pas aux enseignants mais au système qui doit être réformé. Même si nous acceptons ce point de vue, nous tenons à souligner qu'il s'agit d'une excellente stratégie afin de rallier le corps enseignant au lieu de se l'aliéner. C'est aussi un moyen de ne pas diviser parents et enseignants. En effet, si Gumbel critiquait directement les enseignants ; les parents d'élèves pourraient alors en faire de même et blâmer le corps enseignant. Il ne s'agit pas de réformer les enseignants, mais le système et la mentalité qui imprègnent ce système.

Après cette dénonciation de la main mise du gouvernement sur le système éducatif, Gumbel dénonce les travers intrinsèques au système et les affuble d'expressions de son cru. Ainsi, par exemple, le redoublement devient-il « la mortalité scolaire²⁵ » tandis que le système de notation se transforme en « la tyrannie des notes »²⁶ adoué de « l'avarice notationnelle²⁷. » Gumbel reste choqué et interloqué devant « l'importance de la moyenne²⁸ » où l'enseignant est contraint de donner des notes faibles à certains élèves afin de conserver artificiellement une moyenne de classe faible. En d'autres termes, tous les enfants n'ont pas le droit d'être bons.

Mais, ce qui choque surtout Gumbel, c'est que « l'apparente incapacité du système français à féliciter ne va malheureusement pas de pair avec une incapacité à gronder²⁹. » Pour Gumbel, non seulement l'école française humilie avec ce qu'il

²⁵ Ibid, 50.

²⁶ Ibid, 57.

²⁷ Ibid, 69.

²⁸ Ibid, 61.

²⁹ Ibid, 69.

désigne l'avarice notationnelle, mais elle empêche aussi l'enfant/l'élève de développer toute confiance en lui-même et de pouvoir ainsi devenir un adulte plus ou moins épanoui. En guise de comparaison, Gumbel cite brièvement le côté positif du modèle éducatif américain: « Malgré tous leurs défauts, les écoles américaines sont douées pour une chose: développer la confiance en soi...L'école aux Etats-Unis n'est pas uniquement liée au travail intellectuel³⁰. » Ce qui différencie la France des États-Unis pour Gumbel est le fait que la psychologie positive y soit appliquée, alors qu'en France nous sommes en présence du « modèle industriel du XIXème siècle de scolarisation de masse³¹. » On le voit bien, Gumbel est davantage préoccupé par l'impact psychique de l'école française sur le développement du jeune enfant. Il regrette et dénonce fortement les outils démoralisateurs en place qui produisent selon lui un gâchis incroyable.

Même les très bons élèves et futures élites du pays pâtiront de ce système. L'enfant est jugé, jaugé sur des facultés intellectuelles qu'il n'a pas encore pu bien développer car en apprentissage, mais de surcroît moqué, grondé de ne pas savoir ce qu'il n'a pas encore appris ou bien maîtrisé. Gumbel parle plus loin également de la création des élites en France où seules les réussites académiques sont appréciées et honorées :

Ce qui me frappe tout particulièrement, c'est combien la France diffère des autres pays dans sa manière de sélectionner et de former ses élites. Dans les pays anglo-saxons, les facultés intellectuelles sont importantes, mais ne sont pas tout. La personnalité, la coopération, les centres d'intérêt et les expériences personnelles qui contribuent à former le caractère sont tout aussi importants³².

³⁰ Ibid, 76-77.

³¹ Ibid, 81.

³² Ibid, 120.

Ici encore, Gumbel s'interroge sur le bien fondé et les avantages de la question de l'exception française et sa manière de traiter ses écoliers et plus tard ses élites. Cela relève non seulement d'une particularité, mais on serait tenter d'interpréter cela comme une « anomalie » aux yeux de Gumbel.

1.2 Des alternatives

Si Gumbel critique les méandres de ce système-anomalie, il se permet également d'offrir des alternatives, des solutions. Il considère que la France se ferme des portes en s'entêtant dans cette exception scolaire. C'est pourquoi, il suggère, dans son dernier chapitre, de suivre de nouvelles pistes. Par exemple, il consacre de nombreuses pages au modèle éducatif finlandais et à son succès pédagogique. Nous en parlerons brièvement ici. Gumbel attribue ce succès à plusieurs facteurs. Tout d'abord, il repose sur « le fait de trouver le bon ton dans une salle de classe est crucial en Finlande. Cela implique de stimuler les élèves plutôt que des les intimider, de leur être utile plutôt que de se montrer autoritaire³³. » La culture de classe change drastiquement par rapport à celle en France. Les enfants sont encouragés, guidés, plutôt que réprimandés ou humiliés afin de se conformer à un moule préconçu. L'élève est apprécié pour ses capacités et qualités uniques au lieu d'être comparé systématiquement à ses camarades. Selon Gumbel, il faudrait donc s'en

³³ Ibid, 88.

inspirer car ainsi « chaque enfant devrait avoir la chance d'exceller dans son domaine³⁴. »

Puis, Gumbel constate que les enseignants finlandais possèdent une liberté professionnelle inexistante en France. En effet, le système finlandais repose sur « le principe de confiance³⁵. » Il cite le fait que les enseignants ne sont pas soumis à une autorité centrale, ni à un programme unique décidé arbitrairement par une bureaucratie autocrate. Par conséquent, « les enseignants de chaque école ont une très grande liberté dans la préparation de leurs cours et la manière dont ils enseignent³⁶. » De plus, « la façon dont le savoir est transmis dépend individuellement des écoles et des enseignants qui décident eux-mêmes, sans ingérence des autorités centrales³⁷. » Contrairement à leurs confrères français, les enseignants finlandais bénéficient d'une liberté créative et d'une autonomie pédagogique. Ils ne doivent pas appliquer un programme décidé et imposé par leur gouvernement.

Gumbel souligne également un fort respect du gouvernement finlandais à l'égard des enseignants non seulement d'un point de vue humain, professionnel mais aussi pécuniaire. L'enseignement n'y est pas un sacerdoce ni une profession où la passion se substitue à la reconnaissance financière. Ainsi les enseignants finlandais sont-ils très bien rémunérés par rapport à leurs confrères français. Gumbel observe que la réussite scolaire des élèves finlandais est non seulement liée

³⁴ Gumbel, Ibid, 153-54.

³⁵ Ibid, 89.

³⁶ Ibid, 89.

³⁷ Ibid, 90.

à l'encouragement de leur épanouissement individuel à l'école mais également au respect et épanouissement des enseignants eux-mêmes :

il suffit d'avoir des professeurs formés à un haut niveau de professionnalisme et à qui on fait confiance ensuite. Ils sont aussi traités comme des professionnels responsables. Leur salaire est assez élevé-en moyenne 3300 Euros par mois-et la profession est largement respectée³⁸.

En insistant sur le respect des enseignants non pas seulement par les élèves mais par le système politique, Gumbel parvient, encore une fois, à ne pas blâmer les enseignants français mais le système éducatif français. Pour avoir des enfants épanouis, il est bon d'avoir également des enseignants épanouis et à qui l'on donne les moyens d'exercer leur profession dans la bienveillance.

1.3 Panser et repenser la transmission

Au cœur de ce système, réside la question de ce que représente le savoir et la transmission de ce savoir. Gumbel propose-tout comme les autres auteurs dont nous parlerons dans nos prochain chapitre-une autre vision et définition du « savoir » car « dans la plupart des pays, l'acquisition des compétences fait partie des fondements théoriques de l'école ; il n'y a qu'en France où l'accent semble être mis exclusivement sur le « savoir » plutôt que sur le « savoir faire ». »³⁹ Il fait l'apologie des enseignants et remarque que « dans chacun des pays qui ont amélioré leur système éducatif, il n'y a qu'une seule politique qui marche : stimuler les

³⁸ Ibid, 92.

³⁹ Ibid, 156.

enseignants⁴⁰ » et « qu'il est pitoyable de voir des ministres sans aucune expérience dans l'enseignement dicter aux professeurs les méthodes qu'il devrait employer⁴¹. » Par conséquent, il faudrait « un large effort collectif pour la mise en place d'un programme national auquel tout le monde participerait, y compris les inspecteurs, les fonctionnaires et les hommes politiques⁴². » Ce programme serait un Programme Pygmalion où les enfants seraient épanouis grâce à un encadrement bienveillant de la part des enseignants autour d'eux. Un peu plus loin, Grumbel trouve on ne peut plus logique et nécessaire que le ministre de l'Éducation soit lui-même issu du monde de l'Éducation.

Dans la conclusion à son essai, Gumbel insiste de nouveau sur le fait que pour lui, l'école française n'apporte pas pour le moment grand bonheur aux écoliers. C'est davantage un lieu de souffrance et de peine qui marquent l'enfant à vie. On pourrait se demander la raison pour laquelle Gumbel écrit son pamphlet avec un titre aussi choquant. Quel est son objectif ? Il explique la raison de sa démarche : « En tant qu'observateur des écoles françaises, tout ce que je souhaite, c'est que les élèves puissent y passer de meilleurs moments⁴³. » Et de continuer sur le fait que la France cumule un retard du point de vue de la présence de la psychologie positive à l'école :

D'un point de vue psychologique, donc, l'éducation française semble manquer cruellement de bonheur. C'est aussi le cas d'un point de vue pédagogique. Car l'une des grandes découvertes de la psychologie moderne est que le bonheur est un ingrédient clef d'un apprentissage réussi. Si vous appréciez ce que vous apprenez, cela vous stimule, et déclenche un cercle vertueux⁴⁴.

⁴⁰ Ibid, 157.

⁴¹ Ibid, 159.

⁴² Ibid, 160.

⁴³ Ibid, 165.

⁴⁴ Ibid, 166.

Gumbel conclut sur un point fort intéressant, que nos autres auteurs aborderont également. L'éducation française « à l'ancienne » n'a plus lieu d'être non seulement parce que désuète, mais également par le fait que les perspectives d'avenir ont radicalement changé : « Aujourd'hui, il y a plus de raisons que jamais de faire en sorte que l'apprentissage soit un plaisir. L'époque où il était suffisant d'avoir un baccalauréat pour être assuré de faire une bonne carrière est révolue⁴⁵. » Par conséquent, on peut interpréter ici que les souffrances à l'école comptaient jadis moins ou pouvaient plus rapidement s'estomper car tout le monde pouvait alors trouver un emploi. Pour Gumbel, il s'agit donc désormais de « se fixer de nouveaux objectifs⁴⁶ » et que « l'on redéfinisse les notions mêmes de succès et d'échec⁴⁷ » et de « supprimer l'expression d'échec scolaire⁴⁸ » et que « chaque enfant devrait avoir la chance d'exceller dans son domaine⁴⁹. »

Gumbel publiera un autre ouvrage consacré à l'éducation française, mais cette fois axé sur les écoles qui privilégient déjà l'éducation bienveillante en France. En effet, *Ces écoles pas comme les autres : À la rencontre des dissidents de l'éducation* publié en 2015, dresse le panorama de ces écoles.⁵⁰ Ces écoles sont privées et certaines « hors-contrat, » ce qui signifie que le programme de l'Éducation nationale y est différemment appliqué. Gumbel parle énormément de l'essor des écoles Montessori en France. Nous nous attarderons peu sur ce panorama, mais nous

⁴⁵ Ibid, 168.

⁴⁶ Ibid, 149.

⁴⁷ Ibid, 150.

⁴⁸ Ibid, 150.

⁴⁹ Ibid, 153-54.

⁵⁰ Peter Gumbel, *Ces écoles pas comme les autres : À la rencontre des dissidents de l'éducation*. (Paris : La Librairie Vuibert, 2015).

citerons toutefois ce passage: « Chacune à leur manière, toutes ces écoles, toutes ces méthodes nous disent qu'il est possible d'éduquer les enfants dans la joie. Elles cherchent à ajouter le plaisir d'apprendre à la liste des compétences élémentaires que sont lire, écrire et compter⁵¹. » Le plaisir d'apprendre passe par la joie et non la menace.

Il est intéressant que Gumbel entame le premier chapitre de son livre avec sa rencontre avec Céline Alvarez et la présente comme une enseignante qui « a voulu prouver une chose : que l'éducation fondée sur les sciences cognitives est beaucoup plus efficace que les méthodes peu rigoureuses qui prévalent dans la plupart des écoles. Les méthodes Montessori étaient son arme⁵². » Le fait que Gumbel cite Alvarez et reporte d'ailleurs un entretien qu'il a eu avec la jeune femme, montre que les débats autour de la pédagogie de la bienveillance, ont lieu au-delà de l'enceinte des écoles et du monde parfois fermé de l'Éducation nationale. Nous parlerons dans notre prochain chapitre de comment Alvarez a précisément ouvert le débat au-delà de sa salle de classe.

⁵¹ Gumbel, Ibid, 12.

⁵² Ibid, 19.

CHAPITRE 2

APPRENDRE AUTREMENT ET NATURELLEMENT

2.1 Vers une nouvelle voie

Céline Alvarez, alors jeune enseignante tout juste issue du concours de professeur des écoles, décide de mettre en place une expérience afin de démontrer l'efficacité « des lois naturelles de l'enfant » en terme d'apprentissage. Après avoir été admise au concours de professeur des écoles, Alvarez parvient à obtenir l'accord du Ministère de l'Éducation nationale afin de développer une expérience pédagogique au sein d'une école maternelle classée ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) à Genevilliers en région parisienne. Durant trois années, Alvarez y enseignera « autrement » aux enfants en appliquant une pédagogie basée en partie non seulement sur les travaux et la recherche du Dr. Maria Montessori mais également sur des découvertes neuro-scientifiques modernes. Alvarez propose et applique en donnant des exemples de son expérience à Genevilliers ce qu'elle conçoit comme les lois naturelles de l'enfant. De cette expérience, naîtra en 2016 un ouvrage éponyme : *Les lois naturelles de l'enfant*⁵³, dans lequel elle énonce, définit, explique et met en application des principes qu'elle conçoit comme fondamentaux afin de développer et contribuer à l'épanouissement individuel et, par corollaire, scolaire de l'enfant.

Cette expérience revêt un intérêt non négligeable aux yeux d'un lecteur passionné par les sciences de l'éducation. En effet, l'expérience de Genevilliers eut

⁵³ Céline Alvarez, *Les lois naturelles de l'enfant* (Paris : Les Arènes, 2016).

lieu dans une école *publique* dépendante des lois et critères de l'Éducation nationale. De plus, Alvarez voulait faire bénéficier d'une pédagogie bienveillante à des enfants non privilégiés socialement ou financièrement. Ce détail est important à retenir car nous verrons plus tard dans notre étude que la pédagogie bienveillante tend à se développer et à être appliquée dans des lieux pédagogiques *en-dehors* de l'Éducation nationale, dans des lieux où tous les enfants ne peuvent être admis faute de place ou de moyens financiers des parents.

Comme énoncé plus haut, Alvarez décrit puis montre, par des exemples concrets tirés de son expérience à Genevilliers, les bénéfices de mettre en pratique une pédagogie basée sur la bienveillance. Dès le second chapitre des *Lois naturelles de l'enfant*, Alvarez met en lumière ce qu'elle considère comme les lois naturelles de l'enfant. Nous ne répéterons pas toutes ces lois ici mais mettrons l'accent sur ce que le système pédagogique français n'a pas tenu compte dans le passé et ne tient toujours pas en compte selon Alvarez. Par ce biais, elle interpelle le lecteur adulte sur sa propre expérience vécue en tant qu'ancien élève du système éducatif français. C'est pourquoi l'usage du pronom « nous » jalonne son livre. Par exemple: « Voici donc la première loi: pour apprendre, nous devons être actifs, engagés, et nous devons percevoir immédiatement notre erreur pour ajuster nos connaissances⁵⁴. » En utilisant le « nous » Alvarez incorpore l'expérience du lecteur par des questions implicites : Comment avons-nous appris nous-mêmes en tant que jeune élève ? Avons-nous été actifs, passifs ? Quel en a été le résultat non seulement d'un point de

⁵⁴ Alvarez, 71.

vue scolaire mais au niveau du développement social et personnel ? Quelles ont été les répercussions sur l'adulte que nous sommes devenus ?

Dans ce même passage que nous venons de citer, il est intéressant qu'Alvarez parle du droit à l'erreur comme première loi fondamentale pour un apprentissage efficace et heureux. De nombreux parents observent que leurs enfants ont peur de se tromper et ce, à un âge aussi jeune que la maternelle. Par conséquent, si l'enfant a peur de se tromper, il ne fera plus de progrès et stagnera par manque d'initiative. Alvarez met l'accent sur l'importance pour l'enfant d'essayer, de tenter, sans se préoccuper d'échouer. L'enfant doit avant tout faire par soi-même car « l'être humain apprend en faisant, et non en écoutant⁵⁵. » Le lecteur pourra remarquer que ce chapitre regorge de rappels que l'erreur est non seulement humaine mais nécessaire au développement cognitif :

Ce que nous appelons « erreur », et que nous connotons de façon négative, est pourtant la seule porte qui mène à la connaissance et à l'expertise... Apprendre, c'est se tromper, prendre conscience de notre prédiction erronée et la transformer... Un être vivant qui ne se trompe pas n'apprend pas : il stagne au même niveau de connaissance⁵⁶.

Après avoir insisté sur le droit à l'erreur comme paradigme indissociable d'un bon apprentissage, Alvarez remet en cause, dans le même chapitre, l'organisation traditionnelle des classes en France. Elle préconise le mélange des âges, c'est-à-dire mélanger les petite, moyenne et grande sections de maternelle ensemble. Selon Alvarez, les enfants apprennent entre eux et s'entraident. Mais pour cela, il ne faut pas les cantonner ou les isoler dans la même tranche d'âge. D'une

⁵⁵ Alvarez, 71-72.

⁵⁶ Ibid, 85.

part, ce mélange permet une dynamique nouvelle et épanouissante entre les enfants ; mais d'autre part il remet en question la verticalité de l'enseignement et de l'apprentissage. Par verticalité de l'enseignement, Alvarez désigne le fait qu'un seul enseignant se doit de transmettre un savoir à tous les enfants de sa classe. Elle juge ce rôle éreintant aussi bien pour l'enseignant que pour les enfants. Par conséquent, elle prône et applique une horizontalité de la distribution du savoir où les enfants participent eux-mêmes à cette distribution, devenant alors des acteurs actifs et non plus des récipients passifs de ce savoir. En mélangeant des enfants d'âges différents, Alvarez constate que les plus grands peuvent aider les plus jeunes :

Ce mélange des âges et cette horizontalité permettent également à tous les enfants de se confronter à une plus grande variété de comportements sociaux. ... le mélange des âges n'est donc pas uniquement un catalyseur d'apprentissages « scolaires » ; il s'agit également, et surtout, d'un catalyseur d'épanouissement pour l'intelligence émotionnelle et sociale⁵⁷.

Alvarez insiste dans le passage ci-dessus sur la corrélation entre bon apprentissage scolaire et épanouissement. Les enfants s'entraident lors de cette expérience à Genevilliers, non seulement académiquement mais également socialement. Le bénéfice d'un tel mélange des âges est donc exponentiel. Tout au long de son livre, Alvarez continuera de mettre ce corollaire en avant. Bien apprendre permet à l'enfant de s'épanouir. Et vice versa, en étant épanoui, l'enfant peut *bien* apprendre. Alvarez dépeint ce cercle vertueux en grands détails. Pour Alvarez *bien* apprendre signifie avant tout apprendre en étant *bien* épanoui.

⁵⁷ Ibid, 87-88.

C'est pourquoi, Alvarez dénonce le système actuel et traditionnel à plusieurs reprises :

Ainsi, notre système éducatif traditionnel a tendance à faire exactement ce qu'il faut pour que l'être humain n'apprenne pas : il impose des activités aux enfants qui ne les motivent pas, et lorsque les enfants font l'effort de s'y engager, leurs inévitables erreurs sont jugées : ce jugement paralyse la prise de risque et bloque ni plus ni moins le mécanisme naturel d'apprentissage. Le cercle vicieux de l'ennui, de la frustration, de l'autodépréciation, voire de la colère s'enclenche⁵⁸.

Nous remarquerons ici qu'Alvarez utilise le terme «être humain» à la place de celui d'enfant. Cela permet de donner une place légitime de personne à part entière à l'enfant. Si le système ne motive pas l'enfant, il condamne également l'adulte que l'enfant deviendra. Par ailleurs, un adulte ne pourra pas apprendre non plus correctement si les lois naturelles de l'apprentissage sont constamment bafouées et laissées de côté. Nous pouvons voir que le paragraphe regorge de négativité associée au système traditionnel tels que « paralyse », « bloque », ainsi que « frustration » ou « autodépréciation » par exemple. De plus, ce paragraphe se pose en opposition directe avec la première loi naturelle de l'enfant que nous avons citée plus haut. Alvarez a donc déclaré ce qu'il faut afin de bien apprendre ; et dénonce le fait que l'absence de cette loi au sein du système éducatif français dit traditionnel.

Cependant, il serait judicieux de préciser ici que *Les lois naturelles de l'enfant* ne constituent pas une perpétuelle critique du système traditionnel. Alvarez ne cherche ni excuse ni profère d'accusations. En effet, elle souligne au contraire, et ce,

⁵⁸ Ibid, 97.

à plusieurs reprises, que jadis la connaissance de la plasticité du cerveau était fort limitée voire absente. C'est pourquoi, selon Alvarez, l'école traditionnelle française fut créée afin de transmettre des traditions et non conçue comme un lieu de bien-être pour les enfants. Mais, à l'heure des avancés en neuro-sciences et des connaissances que ces dernières apportent, il est impératif d'enseigner et d'apprendre autrement. En effet, Alvarez se base sur de nombreux ouvrages concernant le développement du cerveau des enfants et à quel point il est important d'enseigner avec bienveillance afin d'aider l'enfant à s'épanouir. La recette du succès relève d'une logique simple et accessible à tous comme on peut le voir dans le passage ci-dessous, interpellation aux lecteurs et aux parents concernés :

Vous voulez augmenter vos capacités d'apprentissage ? Aimez et soyez entourés d'êtres qui vous aiment. Vous souhaitez aider vos enfants à augmenter leurs capacités d'apprentissage ? Aimez-les. Tout simplement, aimez-les : soyez chaleureux, aimants, empathiques, affectueux⁵⁹.

Comme nous l'avons fait remarqué dans les pages précédentes, Alvarez interpelle le lecteur-adulte et utilise encore une fois le pronom personnel « nous. » L'usage de l'impératif donne une idée de conseils, de consignes à suivre. La gentillesse, l'amour et la bienveillance constituent les clés de la réussite de l'expérience à Genevilliers. Cette insistance sur la bienveillance et l'amour se retrouve à chaque chapitre des *Lois naturelles de l'enfant*. Afin de convaincre un lecteur peut-être sceptique, Alvarez base ses théories sur de nombreuses recherches (américaines et britanniques en particulier) scientifiques et en particulier sur l'ouvrage *Pour une enfance heureuse* :

⁵⁹ Ibid, 122.

repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau écrit par la pédiatre française Dr. Catherine Gueguen dont nous allons discuter ci-dessous.

2.2 L'apport des neuro-sciences

En tant que pédiatre, le Dr. Catherine Gueguen s'occupe avant tout du bien-être physique des enfants : s'assurer de leur bonne croissance, de leur santé physique et qu'ils soient en sécurité somatiquement. Cependant, Dr. Gueguen va au-delà de la division entre le corps et l'esprit en observant les comportements des enfants qu'elle reçoit dans son cabinet de pédiatre. En effet, dans son livre *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*⁶⁰, Dr. Gueguen prône la bienveillance à l'égard des enfants comme médicament et traitement fondamentaux pour un développement épanouissant de l'enfant. Afin de convaincre son lectorat, Gueguen utilise sa position de pédiatre et de chercheuse. Pour cela, elle s'appuie sur des textes scientifiques concernant les neuro-sciences afin d'aider l'adulte à mieux comprendre l'enfant en croissance. Ménager et comprendre le cerveau de l'enfant permet de construire l'adulte qu'il deviendra. Gueguen ne blâme pas l'adulte parent mais se charge d'expliquer que la science nous permet à présent de comprendre ce que peu savait jadis.

De plus, elle met en avant ce qu'elle conçoit comme un paradoxe français, à savoir que l'enfant n'est pas considéré comme ayant les mêmes droits qu'un adulte comme l'illustre la citation suivante : « Et l'on se retrouve devant ce grand paradoxe qui fait qu'en France, pays des Droits de l'homme, où il est interdit de frapper une

⁶⁰ Catherine Gueguen, *Pour une enfance heureuse: repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau* (Paris : Robert Laffont, 2014).

femme, un collègue, humilier ou frapper un enfant peut se faire en toute légitimité et impunité⁶¹. » Gueguen ne se contente pas seulement de dénoncer ce «paradoxe français, » elle offre également des solutions basées sur des données scientifiques. Elle renforce sa légitimité en tant qu'expert des enfants d'un point de vue médical par les recherches qu'elle partage avec le lecteur. La bienveillance à l'égard des enfants est donc la réforme nécessaire du paradoxe français.

Être bienveillant à l'égard d'un enfant ne relève pas seulement d'un nécessaire éthique mais s'avère prouvé scientifiquement comme bénéfique à l'enfant. Un lecteur déjà empathique pourrait penser qu'il s'agit d'une évidence. Mais ce livre vise également à convaincre ceux qui penseraient que la bienveillance ne sert à rien concrètement. Gueguen utilise des schémas, des statistiques et tableaux ; et se base sur de nombreuses recherches qu'elle cite en détails afin d'offrir à son lecteur les preuves des bénéfices de la bienveillance à l'égard de l'enfant car « les neurosciences affectives nous donnent une représentation plus claire de l'enfant et des facteurs qui contribuent à son développement⁶². » Les neurosciences « nous aident à savoir ce qu'il est possible ou non de demander et d'attendre d'un enfant selon son âge et le degré de maturation de son cerveau. » Mais le plus important est que les neuro-science « nous apprennent aussi que les relations affectives vécues par l'enfant auront des conséquences sur son cerveau⁶³. » Par conséquent, « une éducation utilisant des rapports de dominations tels que les menaces, le chantage, la violence verbale ou physique a, à l'inverse des effets recherchés, des impacts

⁶¹ Gueguen, Ibid, 53.

⁶² Gueguen, 48.

⁶³ Ibid, 48.

négatifs sur le développement de son cerveau⁶⁴. » Les relations affectives occupent un impact crucial pour le développement du cerveau de l'enfant. Toute émotion négative, comportement violent, malveillant empêcheront l'enfant de connaître un développement cérébral équilibré et épanouissant. Une éducation basée sur une non-bienveillance comporte des répercussions terribles, selon Gueguen.

Cette dernière insiste constamment sur l'importance de se mettre au niveau de l'enfant. Prendre en considération l'âge ainsi que le niveau de maturation de son cerveau, représente un thème constant chez Gueguen. En expliquant et en se référant aux différentes parties du cerveau, tels que le cortex orbito-frontal (COF), l'hippocampe ou l'amygdale, Gueguen explique et vulgarise le fonctionnement du cerveau. Elle démontre à quel point le cerveau d'un enfant peut alors être fragilisé ou fortifié selon ses expériences émotionnelles :

Un petit bouleversé, en pleurs, a besoin d'aide pour retrouver son calme. Lorsqu'un adulte rassure, sécurise, console un enfant en pleurs, il l'aide à développer, dans ses lobes frontaux, les connexions essentielles qui lui permettront, avec le temps, d'apaiser ses sentiments de danger imminent⁶⁵.

Ce passage rappelle au lecteur qu'un enfant ne peut calmer ses émotions négatives par lui-même. L'adulte rassurant occupe une place fondamentale non seulement pour consoler l'enfant mais pour *développer* son cerveau de façon harmonieuse. Consoler un enfant aujourd'hui l'aide à se ménager demain. Gueguen parle également des molécules activées lors de la bienveillance telle que l'ocytocine, hormone dite de l'amour, qui apaise et aide au bon développement du cerveau. Gueguen parle ainsi de bienveillance à chaque chapitre. Son ouvrage semble en

⁶⁴ Ibid, 48.

⁶⁵ Ibid, 93.

priorité destiné aux parents. Cependant, des éducateurs tels qu'Alvarez y trouvent un bénéfice important pour pédagogies bienveillantes.

2.3 L'esquisse de Genevilliers

En effet, en utilisant des ouvrages scientifiques et en s'appuyant sur celui du Dr. Catherine Gueguen, Alvarez justifie sa théorie de la pédagogie de la bienveillance. Théorie dont elle développe et explique la mise en pratique dans le chapitre intitulé « L'esquisse de Genevilliers. » Ce chapitre regorge de descriptions détaillées concernant l'application du respect des lois naturelles de l'apprentissage chez l'enfant. Comme mentionné plus tôt, Alvarez préconise un mélange des âges dans ses classes, à savoir que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils sont avec des enfants d'âge différent. De plus, les enfants ont l'autonomie d'explorer ce qui les intéresse, et ce, à leur propre rythme. Des activités basées sur celles de Maria Montessori rythment la classe à Genevilliers. Alvarez inclut des anecdotes et descriptions de la vie des enfants.

Par ailleurs, le lecteur peut trouver des photos des outils pédagogiques utilisés par les enfants, tels des barrettes pour compter ou l'introduction de globes terrestres simplifiés afin que les enfants comprennent la géographie à leur propre rythme. Une journée typique au sein de la classe est décrite dans le chapitre mentionné plus haut. On retiendra les points fondamentaux suivants : tout d'abord, « les enfants ne faisaient pas « ce qu'ils voulaient », ils *voulaient* ce qu'ils faisaient⁶⁶. » Alvarez décrit la classe comme:

⁶⁶ Alvarez, Ibid, 130.

une ruche bienheureuse, chacun poursuivait son objectif qui le motivait, à son rythme, à sa façon, seul ou avec un seul camarade, en respectant la seule et unique règle de vie collective, clairement explicitée et rappelée fermement en cas de besoin : *ne jamais déranger l'activité de l'autre*, de quelque manière que ce soit, ni celle de l'enfant, ni celle de l'adulte⁶⁷.

L'allégorie de la classe comme «une ruche bienheureuse» souligne l'idée de bon fonctionnement et de contact positif permettant l'épanouissement de toute une communauté soudée et communicative, à savoir, celle des enfants. On peut également remarquer l'importance donnée au respect d'autrui, et ce, même à un si jeune âge. Un bon apprentissage permet de développer des règles respectueuses à tout un chacun. Le respect sans crainte, sans stress. Après l'ébullition et l'effervescence de la ruche, Alvarez déclare que « la journée se terminait en général par un moment de regroupement, lors duquel nous chantions, faisons de la relaxation ainsi que des exercices de méditation où les enfants apprenaient à être présents et à écouter⁶⁸. » Il est intéressant de voir qu'Alvarez insiste sur le bien vivre *entre* les enfants et l'idée de méditation pour aider ses jeunes élèves à apprendre à être présent et à l'écoute d'eux-mêmes. Ce regroupement entre soi et avec soi-même revient dans d'autres expériences de la pédagogie bienveillante, comme chez Sophie Bouquet-Rabhi.

C'est pourquoi, Alvarez met également l'accent sur l'importance d'aider les enfants à comprendre leurs propres émotions, à les nommer et à trouver une solution de par eux-mêmes sous l'égide bienveillante de l'adulte/enseignant. Tout comme la transmission du savoir, la bienveillance se situe sur un plan horizontal. En

⁶⁷ Ibid, 131.

⁶⁸ Ibid, 135.

effet, ce n'est pas seulement l'adulte, l'enseignant qui est bienveillant envers les enfants. Ce sont les enfants *entre eux* qui le sont car :

ce qui a réellement permis aux enfants de s'épanouir autant, c'est le lien positif, collaboratif, bienveillant et confiant entre les enfants ; tout ce qu'ils ont osé faire parce qu'ils se sentaient aimés, considérés, respectés ; tout ce qu'ils ont osé demander, partager, prendre le temps de se montrer entre eux. Ce paramètre humain fait vraiment la différence⁶⁹.

L'amour de la pédagogie d'Alvarez ne peut être conçu de manière verticale, c'est-à-dire de l'adulte enseignant à l'enfant et vice versa. La bienveillance des enfants entre eux est soulignée comme primordiale à travers l'usage de l'adverbe «réellement.» Ainsi, Alvarez donne-t-elle la clé de son succès pédagogique aux enfants eux-mêmes dans la classe. Encore une fois, nous pouvons remarquer l'insistance sur l'amour comme ingrédient *sine qua non* pour une réussite pédagogique aux yeux d'Alvarez. La dernière partie du livre s'intitule d'ailleurs « Le secret, c'est l'amour. » Pour Alvarez, il faut cultiver l'amour dans les classes, aider les enfants à se comprendre, à s'entraider et à développer leur apprentissage à leur propre rythme sans esprit de compétition, sans humiliation et sans agressivité.

L'expérience de Genevilliers fut concluante et fort encourageante. Les témoignages des parents d'élèves que l'on peut retrouver sur youtube et sur le site web de Céline Alvarez montrent des parents impressionnés par les progrès sociaux et cognitifs de leurs enfants. Pour Alvarez, encore une fois, il ne s'agit pas d'avoir ou d'acquérir davantage de matériel didactique mais de laisser les enfants s'épanouir entre eux : « Ce n'est pas du nouveau matériel qu'il faut faire entrer en priorité dans les classes, mais de la vie, de l'amour, de la foi, de la liberté et de l'enthousiasme

⁶⁹ Ibid, 219.

(219)⁷⁰. » Bien que l'expérience fut probante et un succès, l'Éducation nationale décida de ne pas la renouveler ni d'appliquer ses principes à d'autres classes et écoles. N'ayant pas pu obtenir une autorisation de renouvellement pour son expérience, Alvarez démissionne de l'Éducation nationale. Elle décide d'écrire *Les Lois Naturelles de l'Enfant*, ouvrage devenu best-seller en France dès sa parution. Elle apparaît sur de nombreux plateaux télévisés et a également donné des conférences sur Ted Talk. Tout comme le livre de Gueguen, celui d'Alvarez semble destiné à un public vaste : parents, enseignants, spécialistes des sciences de l'éducation ou lecteurs curieux de découvrir cette expérience de Genevilliers.

Alvarez conclut son ouvrage en montant au créneau. Elle lance un appel à la révolution pédagogique *par* les enseignants et *pour* les enseignants :

Et n'attendons pas de nos gouvernements qu'ils travaillent d'eux-mêmes dans ce sens. N'attendons pas qu'ils exigent de nos mairies qu'elles refleurissent les cours d'école, qu'elles permettent que la sieste soit accessible à tous les enfants qui le demandent, ou encore qu'elles facilitent le mélange des âges. N'attendons pas. Faisons-le simplement nous-mêmes. Enseignants, ATSEM, directeurs d'école, voici mon message. *Vous* êtes les experts. *Vous* êtes sur le terrain depuis des années. *Vous* savez déjà intuitivement ce qu'il faudrait faire pour nos enfants⁷¹.

L'anaphore de « n'attendons pas » procure une idée de prendre soi-même les choses en main. Il s'agit d'un cri de colère à l'encontre de l'Éducation nationale dont les réformes sont mal vécues aussi bien par les enfants que par les enseignants selon Alvarez. L'apostrophe directe aux spécialistes du monde enseignant à travers l'usage du pronom « vous » qui les désigne, souligne qu'Alvarez s'adresse à ses anciens

⁷⁰ Ibid, 219.

⁷¹ Ibid, 398.

collègues. L'italique du pronom renforce l'apostrophe et peut galvaniser un auditoire déjà expert selon Alvarez. Ce message, bien que paru en 2016, résonne pour d'autres expériences pédagogiques survenues les vingt dernières années en France. En effet, si Alvarez prône une pédagogie bienveillante décidée et appliquée par les premiers intéressés, à savoir les enseignants ; d'autres, en particulier des parents, ont eux-mêmes décidé de s'engager dans cette pédagogie pour leurs enfants en créant leur propre école.

CHAPITRE 3

LA FERME DES ENFANTS

3.1 La ferme de la bienveillance

Nous parlerons dans ce chapitre du cas de « La ferme des enfants » fondée par Sophie Bouquet-Rabhi. Il est bon de noter ici que cette école n'est plus unique en France, d'autres expériences pédagogiques ont également eu lieu. Nous nous penchons sur le cas de Bouquet-Rabhi car son livre comporte le cheminement qui l'a menée à fonder son école ainsi que des descriptions détaillées de sa pédagogie et du déroulement de cette pédagogie dans son école.

Bouquet-Rabhi décrit cette aventure pédagogique dans son livre : *La ferme des enfants : une pédagogie de la bienveillance*⁷² publié en 2011. Le sous-titre indique au lecteur que cette école a pour synonyme et objectif une pédagogie de la bienveillance. L'emploi de l'article indéfini « une » au lieu de l'article défini « la » fait penser que Bouquet-Rabhi propose une pédagogie de la bienveillance parmi d'autres, et que, par conséquent elle ne va pas imposer une définition monolithique de cette pédagogie. Il est judicieux de préciser que Bouquet-Rabhi a elle-même

⁷² Sophie Bouquet-Rabhi, *La ferme des enfants : une pédagogie de la bienveillance*. (Arles : Actes Sud «Domaines du possible,» 2011).

bénéficié d'une enfance articulée autour de la bienveillance à une époque où cette épithète ne constituait pas un leitmotiv en France.

En effet, ses parents Pierre et Michèle Rabhi décidèrent de quitter l'âge mécanique et industriel du boom des Trente Glorieuses en France. Pour cela, ils achetèrent un lopin de terre considéré comme incultivable dans l'Ardèche. En ayant une autre conception de l'agriculture, respectueuse de la nature et de l'écologie, Pierre Rabhi développa les principes de l'éco-agriculture. Il est désormais un expert reconnu dans ce domaine. Ses livres tel que *La sobriété heureuse*⁷³ sont des best-sellers et Rabhi conseille régulièrement les éco-agriculteurs à travers le monde. Sophie Rabhi-Bouquet a donc grandi avec ses frères et sœurs dans une atmosphère où le respect de la nature, de l'écologie et de la coopération avaient une importance primordiale. Nous mentionnons ce fait car il constitue une part importante de la pédagogie de Bouquet-Rabhi.

L'idée de créer sa propre école n'intervient que lorsque Bouquet-Rabhi s'apprête à devenir mère pour la première fois en 1997, comme elle le relate dans son livre. Elle souhaite offrir à son enfant un modèle scolaire différent et bienveillant. Sa curiosité intellectuelle la pousse à s'interroger sur l'idée du bonheur, du non-bonheur et de la violence scolaire. Cette réflexion s'étend à l'idée même du bonheur au sein de la société française et à déclarer que « ce qui nous empêche d'être heureux tient à un attachement séculaire à la peur et à la violence autour desquelles nos sociétés sont organisées⁷⁴. » Bouquet-Rabhi explique qu'afin de créer

⁷³ Pierre Rabhi, *Vers la sobriété heureuse*. (Arles : Actes Sud, 2013).

⁷⁴ Bouquet-Rabhi, *Ibid*, 25.

des citoyens acceptant leur subordination future, l'école formate les futurs adultes en les cassant et en utilisant la peur comme instrument : « la peur paralyse la conscience et nous confine dans une sorte de subordination. La violence est l'une de ses expressions et imprègne profondément nos vies, jusque dans notre rapport avec l'enfant⁷⁵. » De plus, Bouquet-Rabhi constate que « nous avons bâti une culture de la violence que nous transmettons de génération en génération. Nous élevons les enfants avec une violence qui porte atteinte à notre véritable nature d'humains⁷⁶. » La violence émotionnelle perpétuée à l'école engendre une peur paralysante pour les enfants et cette peur affectera leur comportement toute leur vie. Après cette réflexion, Bouquet-Rabhi décide de changer cette dynamique de la peur.

C'est pourquoi, Bouquet-Rabhi décide de changer cette dynamique à son niveau en créant une nouvelle voie. Elle ouvre son école tout d'abord dans la ferme de ses parents en 1999, puis sur un terrain limitrophe nommé le Hameau des Buis en 2008 : « En 1999, j'ai ouvert une école de la bienveillance où les enfants sont profondément écoutés et respectés afin d'échapper à un conformisme destructeur⁷⁷. » Encore une fois, nous pouvons constater que Bouquet-Rabhi associe le mot « bienveillance » à son école, tout comme dans le sous-titre de son livre. La bienveillance constitue l'empreinte de son école et de sa vision. De plus, « cette école se trouve dans la nature, seul référentiel universel d'apprentissage qui ne soit interprété par le filtre de la culture⁷⁸. » Le projet de bienveillance à l'école s'ancre dans un respect de la nature afin de former des enfants et futurs citoyens

⁷⁵ Ibid, 25.

⁷⁶ Ibid, 25.

⁷⁷ Ibid, 26.

⁷⁸ Ibid, 26.

respectueux d’eux-mêmes, des autres et de la planète. Pour Bouquet-Rabhi, la violence humaine entre les êtres humains débouche sur la violence à l’encontre de l’environnement. Pour que les adultes de demain respectent la nature et l’environnement, il faut commencer à éduquer les enfants avec bienveillance.

Comme Alvarez après elle, Bouquet-Rabhi est inspirée et s’inspire très fortement de la pédagogie et des écrits du Dr. Maria Montessori. Elle a d’ailleurs suivi une formation dans une école Montessori. Dès le départ de son entreprise pédagogique, Bouquet-Rabhi conçoit l’école, comme une école *de la vie*.

3.2 Quels enfants laisserons-nous à la planète?⁷⁹

L’importance du respect de la nature représente une condition fondamentale pour élever des êtres épanouis et responsables envers eux-mêmes, entre eux et envers la nature :

il est nécessaire de former dès maintenant nos enfants à vivre proche de la nature dont ils dépendent, en la préservant autant que possible des dommages liés à nos modes de vie et de consommation. C’est ainsi que la Ferme des Enfants a pour cadre, depuis son origine, la ferme et la nature environnante⁸⁰.

Dès l’introduction de sa pédagogie, Bouquet-Rabhi pose l’éducation qu’elle conçoit comme nécessaire au respect de la nature. Le cadre de l’école reflète l’importance de la nature dans l’épanouissement de l’enfant afin que ce dernier devienne un être, un citoyen du monde responsable de cette nature :

Au-delà d’un simple mode de vie alternatif, il s’agit d’un véritable projet de société dont le Hameau des Buis et l’école sont une

⁷⁹ Pierre Rabhi a posé le premier cette question dans sa pensée quant à la sobriété heureuse.

⁸⁰ Ibid, 69.

expérimentation vivante. Une attention particulière est portée sur l'enfance car nous avons conscience que nombre de dysfonctionnements dont souffre l'humanité émane directement de la manière dont nous accompagnons les enfants, déterminant leurs comportements futurs⁸¹.

Afin de guérir l'humanité de ses maux et pathologies comportementales, la solution est de former de nouveaux êtres humains et de leur procurer une enfance heureuse et entourée de bienveillance.

De quinze élèves à ses débuts, l'école comporte ensuite le double au moment de la parution de *La Ferme des enfants* et «cette école différente n'attire pas seulement des parents désireux d'offrir une instruction différente, elle sert également de point de chute pour des enfants en échec scolaire ou en phobie scolaire⁸². » La seconde partie de cette citation donne une idée de l'école de Bouquet-Rabhi comme sanctuaire, comme refuge pouvant guérir des maux scolaires que Gumbel avait décrit dans *On achève bien les écoliers*. L'expression « phobie scolaire » confère une peur pathologique et ancrée. L'école n'est pas seulement là pour rassurer des parents mais également pour aider les enfants à guérir d'une pathologie du savoir développée lors d'un traumatisme scolaire. Cette idée de guérison, de pédagogie thérapeutique se retrouve à plusieurs reprises dans l'ouvrage de Bouquet-Rabhi.

À l'instar d'Alvarez, Bouquet-Rabhi place la relation sociale comme primordiale pour aider l'enfant à se construire non seulement en tant qu'élève mais aussi en tant qu'individu. On peut citer le passage suivant comme illustrant la pédagogie de Bouquet-Rabhi :

⁸¹ Ibid, 18.

⁸² Ibid, 74.

L'identité pédagogique innovante de notre école se caractérise en priorité par la qualité de la relation entre l'adulte et l'enfant, mais aussi de l'enfant à lui-même. Dans toute relation où la personne est épanouie, où demeure le plaisir d'être et de faire ensemble, l'apprentissage trouve naturellement sa place avec une efficacité surprenante... Nos élèves ont appris que la relation sociale favorise l'opportunité d'apprendre⁸³.

Le lien social est encore une fois non pas vertical de l'adulte à l'enfant ; de l'enseignant à l'élève, mais horizontal. On remarquera ici l'usage de «notre», «nos» au lieu de «mon école», ou «mes élèves.» L'école de Bouquet-Rabhi représente avant tout une communauté. Dans sa description de son école, Bouquet-Rabhi se garde de se mettre en avant, comme unique créatrice de l'école. Il s'agit d'une communauté où les collègues enseignants, les parents et les enfants ont tous un rôle important. Tout comme chez Alvarez et Gueguen, Bouquet-Rabhi avait déjà mis en avant que l'épanouissement dans l'enfant et *entre* enfants constitue des conditions idéales, primordiales et fortement bénéfiques pour l'apprentissage. De plus, l'accent est également mis sur le lien social. L'enfant apprend *avec* les autres. Car, pour Bouquet-Rabhi « l'angoisse ne saurait être un moteur favorable à l'épanouissement d'une petite personne qui se construit. Cette peur de l'échec, anxiogène pour les élèves, est trop présente dans notre société⁸⁴. » Le terme « anxiogène » et sa dénonciation comme contre-productif est un terme que nous avons rencontré à plusieurs reprises dans notre étude, et ce, chez chacun des auteurs que nous avons étudiés. De même, « la peur de l'échec » et ses conséquences désastreuses est également dénoncée par ces mêmes auteurs. L'épanouissement doit passer par le droit à l'erreur et une atmosphère de bienveillance.

⁸³ Ibid, 88.

⁸⁴ Ibid, 89.

L'épanouissement de l'enfant doit donc être au centre de cette nouvelle pédagogie de la bienveillance. Comme mentionné en amont, Bouquet-Rabhi s'est immergée dans les écrits du Dr. Maria Montessori et a reçu une formation Montessorienne. Mais également comme Alvarez, bien qu'elle promeut cette pédagogie, elle ne veut l'imposer à tous. C'est un modèle qui sert de point de départ dans l'évolution pédagogique, non de point final. En effet, en décrivant les évolutions de sa pédagogie au fil des années à la ferme, Bouquet-Rabhi admet que l'application d'une vision Montessorienne ne s'avère pas toujours évidente face à des enfants qui avaient jusque là toujours eu l'habitude qu'on leur ordonne quoi faire. Cependant, le lecteur constate que Bouquet-Rabhi met un point d'orgue à adapter sa pédagogie pour/à l'enfant et à ne pas forcer ce qui pourrait rendre l'enfant mal à l'aise « car pour se sentir en harmonie avec lui-même, l'enfant doit aussi se sentir en harmonie avec les autres⁸⁵. » Comme Alvarez plus tard, Bouquet-Rabhi considère que « la plupart des modes d'apprentissages conventionnels sont profondément inadaptés... en raison du contexte relationnel dans lequel ces apprentissages se déroulent⁸⁶. » La pédagogie de la bienveillance s'adapte à l'enfant tandis que le système scolaire français exige que l'enfant s'adapte et se plie coûte que coûte à ce système. Or, Bouquet-Rabhi souligne que ce contexte relationnel endommage le bien-être de l'enfant mais que « l'apprentissage ne peut se faire au prix du bien-être de l'enfant. La sérénité et l'épanouissement doivent prévaloir⁸⁷. » Comment alors s'assurer de

⁸⁵ Ibid, 91.

⁸⁶ Ibid, 91.

⁸⁷ Ibid, 91.

cette sérénité et de cet épanouissement ? Par le lien humain qui occupe une place fondamentale pour Bouquet-Rabbhi. Pour elle :

Les enfants en situation de scolarisation doivent acquérir des outils d'autonomie comme la lecture, l'écriture ou la maîtrise du système décimal et des opérations. Mais bien au-delà de ces acquis nécessaires se trouve une compétence plus importante encore, qui tient à la qualité de relation que chacun entretient avec lui-même, avec les autres et avec la vie. La véritable intelligence est une connexion. Elle ne peut se développer en vase clos dans un bain de culture encyclopédique ou d'aptitudes intellectuelles⁸⁸.

Tout comme chez Alvarez et Gumbel, l'emphase est mise sur l'épanouissement personnel de l'enfant afin que demain, il devienne un adulte épanoui. La réussite scolaire passe par une réussite du lien social des enfants *entre* eux et avec leur « enseignant-guide. » Les résultats académiques ne peuvent être une fin en soi au détriment du bien-être de l'enfant. En d'autres termes, puisque l'enfant passe autant de temps à l'école, il faut que cette école soit un havre de paix émotionnelle autant qu'un environnement intellectuel stimulant.

3.3 L'organisation de la Ferme des enfants

C'est pourquoi, Bouquet-Rabhi décrit de manière presque exhaustive comment son école est organisée au quotidien dans son chapitre « L'école, la Ferme des enfants. » La partie « une journée à l'école » décrit comment les enfants sont accueillis le matin au travers d'un « check-in. » L'enseignant demande aux enfants comment ils vont et ce, afin de commencer la journée socialement et non scolairement : « tous les matins, en arrivant à l'école, les enfants de la classe primaire se rassemblent pour le « Quoi d neuf ? » inspiré de la pédagogie Freinet.

⁸⁸ Ibid, 95.

Chacun s'assoit autour d'un cercle. Cela nous permet de nous retrouver, enfants et adultes, et de nous dire bonjour⁸⁹. » De plus, « un volontaire passe devant chaque personne et la salue dans une langue étrangère. Ce petit rituel est non seulement un moment agréable de convivialité mais aussi une occasion simple d'aborder des cultures différentes⁹⁰. » On voit ici que le premier contact matinal est primordial afin de commencer la journée de l'enfant sur une note positive et conviviale. L'idée d'avoir un cercle littéralement vertueux où chacun peut parler et raconter comment il se sent est fort différent d'une prise de contact basée sur des questions académiques.

Un programme hebdomadaire est distribué et appliqué au rythme de chaque élève. L'éducateur ou éducatrice est présent pour guider les enfants qui, en général font preuve d'autonomie et vont se servir eux-mêmes du matériel pédagogique mis à leur disposition. Un espace « snack », une bibliothèque et une petite salle de repos s'ajoutent à la salle de classe. Les devoirs du soir sont inexistantes : « la consigne est simple : terminer son programme de la semaine ou bien l'emporter le week-end à la maison. Il n'y a aucun devoir du soir. Pour les enfants de la Ferme des Enfants, le cartable est inutile⁹¹. » Les enfants sont répartis en équipe qui s'alternent chaque semaine autour de tâches de rangement collectif et ménage. Le repas du midi est également une occasion pour les enfants de s'organiser en collectivité. Les après-midis sont consacrés à des ateliers artistiques. Chaque journée est ponctuée par un « Conseil » où les enfants partagent leurs opinions par rapport à l'école. Les parents

⁸⁹ Ibid, 78.

⁹⁰ Ibid, 78.

⁹¹ Ibid, 80.

d'élèves sont considérés comme des *partenaires* et non comme des intrus qu'il faut garder aux portes de l'école.

Bien que les activités proposées aux enfants soient variées et non rigidement organisées, elles se centrent néanmoins autour d'une dimension montessorienne. À savoir, par exemple : éléments scolaires mis au niveau physique et intellectuel de l'enfant afin qu'il fasse des progrès à son rythme. L'enseignant occupe une position de guide, de mentor bienveillant. Méditation et acceptation de ses émotions sont également un facteur important. Bouquet-Rabhi souligne constamment l'importance du relationnel bienveillant entre l'enfant et l'adulte:

L'identité pédagogique innovante de notre école se caractérise en priorité par la qualité de relation entre l'adulte et l'enfant, mais aussi de l'enfant à lui-même. Dans toute relation où la personne est épanouie, où demeure le plaisir d'être et de faire ensemble, l'apprentissage trouve naturellement sa place avec une efficacité surprenante⁹².

Encore une fois, nous pouvons constater la répétition de « épanouie, » qui, tout comme « bienveillance » jalonnent les chapitres du livre. Cependant, comme mentionné un peu plus haut, certains enfants n'étaient pas à l'aise avec la méthode Montessori. Ils avaient évolué dans un cadre scolaire classique au préalable et se sentaient destabilisés par l'absence de directives, de devoirs, de notes et par l'autonomie octroyée à la Ferme des enfants. Bouquet-Rabhi s'est adaptée à ses enfants et a changé sa pédagogie afin qu'ils sentent moins perdus devant ce nouveau cadre libre. Alvarez avait fait la même constatation : pour des élèves ayant eu une

⁹² Ibid, 88.

éducation dite classique et rigide, il est nécessaire de créer une période de transition.

Alvarez avait également mentionné à quel point le lien avec la nature est primordial pour les enfants. La possibilité d'avoir des espaces verts, d'emmener les enfants en forêt ou même d'avoir de la végétation dans la salle de classe, est crucial. Malheureusement, Alvarez n'a pas pu mettre en pratique ce côté-ci puisque l'école de Genevilliers était entourée de bitume et que les espaces verts y faisaient défaut. Par contre, l'école de Bouquet-Rabhi se trouve en plein cœur des Cévennes et permet aux enfants de grandir aux côtés de la nature et de la respecter. Une école portant le nom « La Ferme des Enfants » implique le fait qu'il y ait une ferme. En effet, animaux de ferme et activités liées à la vie d'une ferme accompagnent quotidiennement la vie à l'école. Bouquet-Rabhi veut que sa pédagogie aide les enfants à devenir des citoyens responsables et respectueux de la planète. De par son enfance dans les Cévennes, elle a elle-même cultivé une appréciation et un respect pour la nature. Afin de respecter la planète, l'être humain doit se respecter lui-même et cela passe par le respect de l'enfance et de l'enfant intérieur.

Dans son chapitre éponyme consacré à la pédagogie bienveillante, Bouquet-Rabhi met l'accent sur le fait que les éducateurs bienveillants doivent également faire preuve de bienveillance à leur propre égard car elle considère que :

le premier obstacle à la pratique de la bienveillance est soi-même... Nous ne pouvons donc en aucun cas simuler l'attitude bienveillante. Elle doit s'incarner et investir notre état d'être au plus profond de nous-mêmes. Pour cela, je ne connais pas d'autres voies que le travail sur soi-même⁹³.

⁹³ Ibid, 130.

Ce dernier chapitre comporte des conseils pour les adultes quant au travail sur soi-même. Bien qu'ayant grandi dans un cadre idyllique et avec des parents bienveillants, Bouquet-Rabhi admet qu'elle a dû elle-même travailler sur elle-même afin de cultiver et de promouvoir la bienveillance et la pédagogie de la bienveillance. Il semble que cela soit un appel à l'Éducation nationale de donner les moyens aux enseignants d'être épanouis eux-mêmes afin de donner une pédagogie bienveillante. En effet, comme Gumbel et Alvarez, Bouquet-Rabhi critique un système plus que les enseignants issus de ce système : « ma critique ne porte pas sur les personnes mais sur un système éducatif qui n'est qu'une partie d'un grand tout où le bien-être des humains n'est pas prioritaire⁹⁴. » Souvenons-nous de Gumbel et de la conclusion de son ouvrage *On achève bien les écoliers*, constatant que le système éducatif français ne rendait pas les enfants heureux. Et tout au long de son ouvrage, Bouquet-Rabhi rappelle au lecteur ce qu'elle considère comme principal obstacle à l'épanouissement de l'écolier. Le système éducatif français est basé sur des rapports de force et par conséquent de peur : « selon moi, le principal écueil à notre harmonie est émotionnel. La peur gouverne le monde. Et l'éducation conventionnelle alimente cette angoisse... Elle est à l'origine de la domination, du pouvoir et de la violence. »⁹⁵

Aux sceptiques quant à sa méthode, Bouquet-Rabhi parle des anciens élèves de la ferme des enfants : « ils se moquent de savoir si leur choix professionnel est socialement valorisé et ne se préoccupent pas d'une carrière : ils font simplement ce qui les rend heureux⁹⁶. » On peut interpréter cela comme le fait qu'une école axée

⁹⁴ Ibid, 92.

⁹⁵ Ibid, 167.

⁹⁶ Ibid, 94.

sur le bonheur de ses élèves permet à ces derniers de continuer ou tout simplement à savoir être heureux.

Après la lecture de *La ferme des enfants*, on peut se demander quels seraient les ressorts pour les parents qui ne peuvent faire autrement qu'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques. Tout le monde ne peut pas déménager en Ardèche. Les parents vivent près de leur lieu de travail et envoient leurs enfants dans une école limitrophe. Comment peuvent-ils venir en aide à leurs enfants si ces derniers sont en difficulté et en douleur scolaires ? À l'heure actuelle, pour de tels parents, on constate que le soutien scolaire privé est devenu une constante du paysage éducatif français. Professeurs de cours particuliers, centres de soutien scolaire, sites web sur la question, forums. Le parent déconcerté face aux difficultés scolaires de son enfant fait appel au marché du soutien scolaire.

CHAPITRE 4

DES PARENTS AU CRÉNEAU

4.1 Le soutien scolaire avec la pédagogie positive

Audrey Akoun et Isabelle Pailleau ont publié *Apprendre autrement avec la pédagogie positive : à la maison et à l'école, (re) donnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Nous interprétons le concept de pédagogie positive comme une pédagogie de la bienveillance, axée sur les besoins de l'élève et de son bien-être. Akoun est thérapeute cognitivo-comportementaliste et Pailleau est psychologue clinicienne du travail et des apprentissages. Toutes deux sont mères de famille également. Elles combinent leurs expériences de thérapeutes et de parents afin d'offrir à d'autres parents des stratégies pour aider leurs enfants à aimer l'école et à s'y sentir bien. Sur leur site web développé depuis la parution de leur livre sur la pédagogie positive, Pailleau et Akoun offrent des formations relatives à la pédagogie positive, au développement personnel, et de praticien(ne) en psychopédagogie positive par exemple. Les auteures mettent en relief que le parcours scolaire contribue à leurs yeux à une diminution de curiosité intellectuelle et *a fortiori* à une augmentation de stress chez les enfants. Par ailleurs, ce genre de situation affecte non seulement les enfants mais également leurs parents et donc la vie familiale. Afin de remédier à cela, les auteures proposent des ateliers tout de même assez onéreux pour des parents aux revenus modestes. Pour les parents ne pouvant se permettre économiquement ces ateliers, il est possible d'utiliser le livre à la place.

Leur livre, court mais concis, regorge de stratégies ludiques afin d'aider les enfants en difficulté et en stress scolaires. Le « *mind-mapping* » comme moyen de communication entre adultes et enfants, revient au fil des pages. Le livre s'adresse aux parents ainsi qu'à toute personne voulant aider des enfants. Dès les premières pages, les auteures mentionnent et reconnaissent le fait que le stress scolaire affecte enfants et enseignants d'une part et mais aussi d'autre part les parents. Leur chapitre consacré à l'idée d'apprendre, met l'accent sur le plaisir d'apprendre comme condition *sine qua non* pour une réussite scolaire et émotionnelle. L'enfant a besoin d'aimer la matière, ses devoirs afin de réussir le mieux possible. Le stress le bloque et l'empêche de réaliser son potentiel : « les réussites, les appréhensions, les difficultés sont le produit de tout ce ressenti émotionnel et psychique qui doit être pris en compte dès lors que nous accompagnons un enfant sur le chemin de l'apprentissage⁹⁷. »

Akoun et Pailleau proposent des stratégies pour aider l'enfant avec son stress car un enfant stressé ne peut apprendre. Les stratégies sont simples et économiques comme par exemple le coloriage de mandalas ou la méditation : « Dans tous les cas où nous constatons des tensions trop importantes, nous conseillons une pratique régulière de la relaxation pour permettre à l'enfant de se détendre physiquement pour faciliter l'entrée dans les apprentissages⁹⁸. » L'accent est donc mis sur la nécessité de préparer le corps, le cœur et la tête de l'enfant dans le processus d'apprentissage. Des exemples de consultations avec des enfants et parents ponctuent les pages dans de petits tableaux colorés aux textes pertinents et

⁹⁷ Akoun et Pailleau, Ibid, 43.

⁹⁸ Ibid, 108.

ludiques. Le dernier chapitre comporte des activités plus développées. Ce livre se lit rapidement et peut être un outil utile pour tout parent ou tout spécialiste de l'enseignement. Comme les autres auteurs mentionnés dans notre recherche, l'idée de bienveillance et d'épanouissement est centrale.

4.2 L'école à la maison

Pour les parents qui peuvent avoir le temps, les moyens financiers et les ressources nécessaires, il existe une autre alternative à l'école traditionnelle française et à sa pédagogie. Il s'agit de « l'école à la maison » ou « home-schooling » en anglais. Dans son livre *Instruire en famille*⁹⁹, Charlotte Dien explique les raisons pour lesquelles elle a décidé de retirer son fils Lucien de l'école traditionnelle française et de l'instruire elle-même. Elle expliquera également les démarches administratives à effectuer ainsi que les ressources disponibles pour toute famille désirant instruire elle-même ses enfants. Ce livre de Dien constitue un guide pour ce genre de famille. Nous avons décidé de l'inclure dans notre étude et d'en parler brièvement pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, parce que l'école à la maison, bien que forme de scolarisation marginale par rapport au « *homeschooling* » aux États-Unis, est une pratique qui gagne une ampleur non négligeable en France. Des parents retirent leurs enfants des écoles non à cause d'un manque de moyen académique mais parce que leurs enfants sont en souffrance émotionnelle et scolaire. C'est donc par amour pour leurs enfants que ces parents décident de les instruire à la maison. De plus, ce mouvement

⁹⁹ Charlotte Dien, *Instruire en famille* (Paris: Rue de l'Echiquier, 2013).

demeure moins isolé socialement que par le passé. En effet, l'internet, les réseaux sociaux permettent à ces familles d'entrer en contact les unes avec les autres¹⁰⁰. Des groupes de soutien Facebook existent par exemple.

Dien décrit la souffrance de son fils Lucien à l'école et le désarroi qu'elle ressentait en tant que mère face à cette souffrance : «il se fanait, devenait irascible, perdait confiance en lui...Il commençait à dire fréquemment qu'il était « nul » et «qu'il n'y arriverait jamais », il craignait les adultes et développait une peur maladive de se tromper¹⁰¹. » La description de la souffrance de Lucien peut nous rappeler celle faite par Gumbel et dont nous avons parlé au début de notre étude. Les mêmes idées que l'enfant a peur de se tromper, qu'il n'a pas confiance ni en lui ni en les adultes. Et les conséquences de ces idées : le stress et l'angoisse de l'enfant. Nous voulons insister ici sur le fait que ces constatations sont reprises par chacun des auteurs de notre étude. Un enfant mal à l'aise et malheureux à l'école le sera également en-dehors de l'école. Dien décrit d'autres enfants en souffrance à l'école, montrant que cette souffrance ne se limite pas au cas individuel de son fils. Le leitmotiv de cette souffrance est le développement anxiogène d'un sentiment d'insécurité et d'une idée d'être « nul. » Dien critique le système anxiogène de

¹⁰⁰ Par ailleurs, il est intéressant de constater de par notre étude et nos lectures que l'inspection académique inspecte ces familles une fois par an si ce n'est deux fois. Pourquoi ce fait est-il intéressant ? Parce que dans les écoles traditionnelles, les enseignants sont livrés à eux-mêmes et rares sont les inspections fautes de personnel et de moyens. Or, l'Éducation nationale semble trouver non seulement le temps mais également les moyens humains afin de contrôler ces familles qui choisissent d'instruire leurs enfants. Céline Alvarez et son expérience à Genevilliers étaient également étroitement contrôlées et inspectées chaque année lors des trois ans de cette expérience. Cependant, une école dite « normale » ne fera pas l'objet d'inspections aussi poussées et étroites.

¹⁰¹ Dien, Ibid 27.

l'Éducation nationale : « l'école attend de l'élève un comportement standardisé, silencieux, obéissant, le fameux «métier d'élève », mis en avant par l'Éducation nationale¹⁰². » Les facultés individuelles de l'enfant doivent rentrer dans un moule prédéterminé arbitrairement par l'Éducation nationale afin que l'enfant soit avant tout un élève plutôt qu'un être individuel. Tout comme Gumbel et nos autres auteurs, Dien dénonce le fait que « les élèves sont considérés uniquement du point de vue de leurs résultats scolaires, qui décident de leur orientation et de leur futur¹⁰³. » En d'autres termes, Dien dénonce « la dictature de la salle de classe » et « l'avarice notationnelle » pour reprendre les mots de Gumbel. De plus :

alors qu'ils [les adolescents] auraient besoin d'être accueillis et soutenus, de trouver un but à leur action, de se sentir fiers de leur travail, ils sont jugés sur leurs lacunes, réduits à des bulletins scolaires, menacés d'être « orientés vers des formations qu'ils ne désirent pas et qui leur sont présentés comme des voies de relégation définitive¹⁰⁴.

Dien défend la bienveillance comme exemplarité des adultes afin de donner confiance aux enfants mais aussi pour que ces derniers adoptent eux-mêmes de la bienveillance envers eux-mêmes et les autres : « entourés de personnes coopératives et bienveillantes, les enfants cultivent naturellement ces qualités. Et, comme nous tous, lorsque leurs besoins essentiels sont satisfaits, ils peuvent aller vers les autres avec confiance¹⁰⁵. » Pour Dien, si l'école française ne cultive pas cette culture de la bienveillance, c'est pour une raison politique et sociale. Ici, elle va donc plus loin que Gumbel et Alvarez. Bien que nous ne partageons pas entièrement son

¹⁰² Ibid, 30.

¹⁰³ Ibid, 37.

¹⁰⁴ Ibid, 37.

¹⁰⁵ Ibid, 54.

opinion, il est important de la retranscrire ici. Elle inclut également des témoignages d'autres parents afin de fortifier son argument, comme par exemple celui de Claudia Renau, mère instruisant également ses trois filles à la maison :

nous voulons que nos enfants soient sociables, pas socialisées. L'école est très efficace en matière de transmission implicite des valeurs fondamentales de notre société : soumission à l'autorité, compétition, hiérarchie, humiliation des non-adaptés, recours aux spécialistes au détriment de ce que l'on ressent soi-même¹⁰⁶.

L'école est dénoncée ici comme instrument obligeant à se conformer à des valeurs sociétales injustes et cruelles, selon Claudia Renau. En retirant ses enfants de l'école, Renau se comporte comme une frondeuse contre ces valeurs qu'elle dénonce. Et de renchérir sur le fait que « les parents instruisant leurs enfants tendent plutôt à développer l'esprit de complémentarité, de coopération, d'indépendance, d'écoute¹⁰⁷. » Les parents qui font l'école à la maison semblent le faire pour plusieurs raisons donc. Tout d'abord, extirper leur enfant d'une souffrance et d'une violence émotionnelle vécue et cultivée par le système scolaire. Puis, ils souhaitent inculquer des valeurs humaines plutôt qu'académiques à leurs enfants. Ces parents veulent que leurs enfants soient des êtres épanouis, heureux. L'idée de bonheur et de bienveillance revient souvent dans les témoignages de ces parents.

¹⁰⁶ Ibid, 56-57.

¹⁰⁷ Ibid, 56-57.

CONCLUSION

À travers notre recherche sur la pédagogie bienveillante en France, nous avons donc pu remarquer que l'accent est mis sur l'épanouissement de l'enfant. Toutes les bonnes notes ne valent pas la peine de stresser un enfant. Gueguen en tant que pédiatre démontre que le stress représente une toxicité malsaine et empêche l'enfant de devenir la meilleure version de lui-même à l'âge adulte. Des enseignantes dans l'enseignement public ou privé comme Alvarez et Bouquet-Rabhi démontrent de par leur expérience vécue que le bien-être de l'enfant permet à ce dernier de se construire et de donner des résultats formidables sur le plan cognitif. La pédagogie bienveillante dépasse alors le domaine de l'enseignement. Des journalistes comme Gumbel y consacrent de nombreux ouvrages et des experts du soutien scolaire veulent aider parents et enfants à échapper au stress scolaire.

Cette pédagogie de la bienveillance dépasse désormais le cadre de l'école et de ses murs. Nous avons mentionné qu'après sa démission de l'Éducation nationale, Alvarez a continué sa dissémination de la pédagogie de la bienveillance. En 2017, elle a participé au livre *Transmettre : ce que nous nous apportons les uns les autres*¹⁰⁸. Il est intéressant de préciser que cette collection d'essais est écrite par des auteurs, pédagogues, philosophes français contemporains qui prônent la bienveillance et le droit au bonheur. Le psychiatre Christophe André, le premier psychiatre en France à avoir utilisé la méditation comme mode thérapeutique en plus de la posologie traditionnelle ; Mathieu Ricard, moine bouddhiste, Frédéric Lenoir, philosophe du

¹⁰⁸ Alvarez, Céline et Christophe André et al, *Transmettre : ce que nous nous apportons les uns les autres* (Paris : L'Iconoclaste, 2017).

bonheur, ont tous contribué à cet ouvrage. De même, on y retrouve également un essai du Dr. Gueguen. Nous mentionnons cela car nous interprétons cette collaboration comme étant particulièrement significative.

La bienveillance ne se cantonne pas/plus à une pédagogie, il s'agit d'un projet de société. Dans son essai, Alvarez déclare que : « le travail mené à Genevilliers n'était pas un acte pédagogique. Il s'agissait avant tout d'un acte politique. Par cette expérience, je souhaitais m'adresser, non pas aux enfants, mais à mes contemporains-parents, enseignants¹⁰⁹... » Le message qu'Alvarez voulait faire passer est le suivant : « créons des environnements d'apprentissage qui respectent davantage les lois de la transmission humaine...Mais n'essayons pas pour cela d'inventer une autre nouvelle méthode : respectons et honorons tout simplement celle de l'enfant¹¹⁰. » L'enseignante sort littéralement du carcan de l'Éducation nationale afin de toucher un plus grand nombre possible d'adultes intéressés. Elle partage directement avec ces derniers. L'école ne doit plus fonctionner comme avant, en vase clos. C'est pourquoi journalistes, philosophes, parents, enseignants, tous montent au créneau. Les témoignages d'enfants et d'anciens élèves sont aussi inclus et répétés dans nos ouvrages cités. Nous voulions étudier le fait que le mouvement de la pédagogie de la bienveillance prend une ampleur non négligeable et a permis d'ouvrir une conversation nécessaire en France. Les ouvrages dont nous avons parlé ici sont représentatifs mais non exhaustifs du mouvement de la pédagogie bienveillante en France et constituent un espoir dans la façon de concevoir et d'accueillir l'être humain d'aujourd'hui et de demain.

¹⁰⁹ Alvarez et André et al, Ibid, 90.

¹¹⁰ Alvarez, André et al, Ibid,91.

BIBLIOGRAPHIE

- Akoun, Audrey et Pailleau, Isabelle. *Apprendre autrement avec la pédagogie positive : à la maison et à l'école, (re) donnez à vos enfants le goût d'apprendre*. Paris: Eyrolles, 2013.
- Alvarez, Céline. *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les Arènes, 2016.
- Alvarez, Céline, Christophe André and all. *Transmettre : ce que nous nous apportons les uns les autres*. Paris : L'Iconoclaste, 2017.
- Bellar, Clara. *Être et Devenir : Faire confiance à l'apprentissage naturel des enfants*. Paris: Instant Présent, 2017.
- Bouquet-Rabhi, Sophie. *La ferme des enfants : une pédagogie de la bienveillance*. Arles : Actes Sud «Domaines du possible,» 2011.
- Dien, Charlotte. *Instruire en famille*. Paris: Rue de l'Echiquier, 2013.
- Guegen, Catherine. *Pour une enfance heureuse: repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Robert Laffont, 2014.
- Vivre heureux avec son enfant*. Paris : Pocket, 2017.
- Gumbel, Peter. *On achève bien les écoliers*. Paris : Grasset, 2010.
- *Élite Academy: Enquête sur la France malade de ses grandes écoles*. Paris: Denoël, 2013.
- Ces écoles pas comme les autres : À la rencontre des dissidents de l'éducation*. Paris : La Librairie Vuibert, 2015.
- Jakobson, Lenore et Robert A. Rosenthal. *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman, 1968.
- Pennac, Daniel. *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard, 2007.
- Rabhi, Pierre. *Vers la sobriété heureuse*. Arles : Actes Sud, 2013.
- Verdiani, Antonella. *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux : expériences et méthodes pour éduquer à la joie*. Arles : Actes Sud, 2012.

